

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um olhar sobre o professor

Adriana Torres Máximo Monteiro

Adriana Torres Máximo Monteiro

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Um olhar sobre o professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Espaços educativos, produção e apropriação de conhecimentos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Pura Lúcia Oliver Martins

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2003

Às pessoas que estão empenhadas na construção de uma sociedade democrática, onde todos tenham oportunidades iguais.

Aos alunos com deficiência mental que frequentam a escola comum. A presença deles certamente é o primeiro passo para a inclusão na educação.

A minha família pelo carinho, força e incentivo; em especial a minha avó Dina que sempre esteve ao meu lado e recentemente transformou-se em luz e doce lembrança...

AGRADECIMENTOS

Pura Lúcia Oliver Martins, minha orientadora, pela atenção, condução e contribuições para meu crescimento.

CNPq pela concessão de um ano de bolsa de estudos.

Rose e demais funcionários da Secretaria da Pós-Graduação.

Professoras que me receberam em suas salas de aula e se dispuseram a ser referencias para este trabalho.

Isa Terezinha Rodrigues da Silva e Rosana Scotti minhas primeiras mestras. Com elas, no espaço das creches, aprendi os primeiros passos da educação.

Leninha Latalisa, Elisabeth Lobato, Ieda Brito, professores e funcionários da Escola Balão Vermelho/ BH, espaço de amizade, criação, estudos, reflexão e troca. A Sonia Patente, bibliotecária dessa escola, que com carinho e dedicação me auxiliou na pesquisa bibliográfica.

Lúcia Dias, Célia Dias, Fátima Dias, Sirlene Abreu, Denise Martins, Andréa Vilela, professores e funcionários da Escola Mundo Feliz/BH, pela convivência e pela oportunidade de construirmos juntos projetos que me fazem aprender sempre.

Cristina Abranches Mota Batista, equipes administrativa, clínica e pedagógica, e alunos da APAE/Contagem, onde aprendi que o impossível é possível.

Alexandre Chaves, supervisoras e professores da Escola Curumim/ Bom Despacho pelas trocas e experiências que partilhamos ao longo desses anos.

Analise de Jesus Silva, presidente do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte; Rosália, Ana Cláudia Calciolari, Darci Cruz, Sr. Orlando Paudilha, membros da comissão especial de educação inclusiva deste conselho. Pela oportunidade de discutir os caminhos da educação inclusiva em nosso município.

Maria Ângela Vasconcelos, minha sempre mestra, pela interlocução, indicação e principalmente pela amizade e carinho que temos construído pela vida afora.

Ana Gomes, Lucia Helena Álvares Leite e Denise Santana, amigas que sempre me levam a aprender mais sobre a vida e a educação.

Professores do Mestrado, em especial Marildes Marinho pela disponibilidade, carinho e atenção à minha pesquisa.

Colegas do Mestrado, em especial Marcos, Nair, Marcilene, Vitória e Weverton pela oportunidade de troca, amizade e convivência.

Verônica Mendes pela cumplicidade, companheirismo, amizade e paciência nos bons momentos e nas dificuldades vividas no mestrado.

Paula Vanina pela disponibilidade e carinho na diagramação.

Gloria Lambertucci por tudo.

Amigos e amigas, Maria Cristina Andrade, Geraldo Cavalieri, Paulo Roberto Batista, Fátima Bridges, Cláudio Cappai, Márcia Lopes, Márcia Fonseca, Mário Lúcio, Manuela Rebouças, Moysés Abbud, Efigênia Barbosa, Silvana Mourão, Lélia Pitella, Eleonora Bastos, Vanessa Xuxu, Mário Azevedo, Eduardo Borges, Rui Melo e Levindo Diniz pelo apoio incondicional.

RESUMO

Com o objetivo de trazer uma contribuição ao processo de educação inclusiva que vem se efetivando em nosso país, este trabalho toma como objeto de estudo a prática pedagógica de professores que trabalham com alunos com deficiência mental, em salas de aula de escolas comuns. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e modalidade de observação participante com registro etnográfico, desenvolvida em onze salas de aula nos segmentos de educação infantil e ensino fundamental, de nove escolas distribuídas em Belo Horizonte e Contagem. Dessas, apenas uma pertence à rede privada de ensino de Belo Horizonte. Tomei como base teórica a perspectiva de educação como espaço do exercício da práxis social, sendo a prática entendida como fonte de saberes. O estudo mostrou que a responsabilidade da educação inclusiva não é somente do professor, mas de todo o sistema educativo, das políticas públicas e da sociedade. Entretanto a docência pode trazer grandes contribuições nesse processo, criando, na prática, possibilidades de oferecer uma educação igual para *todos*.

Introdução	09
2 Da exclusão social à educação inclusiva	19
2.1 A exclusão Social	19
2.2 A trajetória histórica do tratamento da pessoa com deficiência	22
2.3 Idiota? Anormal? Débil? Educável? Treinável? Excepcional? PNE? PNEE?	25
2.4 A exclusão e a inclusão escolar	28
3 O contexto político da educação inclusiva	31
3.1 A experiência de educação inclusiva na Itália	40
3.2 A experiência de educação inclusiva Reino Unido	43
4 Em busca de práticas inclusivas	51
4.1 Os sujeitos e os espaços da pesquisa	56
4.2 O contexto da observação	57
4.2.1 Identificação da Escola	57
4.2.2 A sala de supervisão pedagógica	62
4.2.3 Observação do pátio	63
5 Uma inclusão às avessas: incidentes indiciários	65
5.1 A prática da professora Marina	65
5.2 A prática da professora Heloísa	71
5.3 A prática da professora Helena	73
5.4 Outras práticas	79
6 APAE-Contagem: As possibilidades do impossível	90
6.1 O primeiro encontro com as escolas comuns	94
6.2 O segundo encontro com as escolas comuns	101
6.3 O terceiro encontro com as escolas comuns	104
7 Considerações finais	108
8 Referências bibliográficas	113

ABREVIATURAS

PPD: Pessoas portadoras de deficiência

PNE: Portador de necessidades especiais

PNEE: Portador de necessidades educativas especiais

DM: Deficiente/ Deficiência mental

CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

MEC: Ministério da Educação e Cultura

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

1- INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir com o processo de sistematização de referenciais para a prática docente de inclusão de alunos com deficiência mental na escola regular¹, apresento um estudo exploratório sobre a prática pedagógica do professor de escola comum que recebe alunos com deficiência mental, conforme as atuais exigências da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96. Para tal, desenvolvi a pesquisa usando método da observação participante, com registro etnográfico em uma classe de alunos do 1º ano do 2º ciclo, cujas aulas eram ministradas por duas professoras.

Além dos dados obtidos na pesquisa de campo, foi incluída, neste estudo, a análise dos seguintes documentos:

- Relatórios da Prática Educativa de uma turma de Pedagogia da FAE-UFMG²;
- Relatórios descritivos das reuniões realizadas durante o ano de 2001, entre a equipe pedagógica da APAE-Contagem e as escolas comuns daquele município³;
- Registros da minha prática profissional.

A preocupação em sistematizar referenciais para subsidiar a prática docente de inclusão, a partir das iniciativas dos professores que recebem, em suas turmas comuns, crianças com deficiência mental, surgiu da minha experiência profissional como psicóloga e professora, voltada para a formação continuada de professores pertencentes aos diferentes

¹ A Profª Drª Maria Tereza Eglér Mantoan coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/FE/UNICAMP, elaborou recentemente (2003) em parceria com profissionais de outras áreas e tendo o apoio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, um documento intitulado: O Acesso de Pessoas com Deficiência às Classes e Escolas Comuns da Rede Regular de Ensino. Nesse estudo chamam a atenção para o termo *escola regular*, esboçado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos), esclarecendo que toda escola que é regida por uma lei jurídica,

é regular. Assim, a escola que não é regular, é ilegal. Entretanto a lei entende que o contrário de escola regular é escola livre. Nas palavras dos autores (2003, p. 8), *em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.* (grifos dos autores)

Seguindo essas referências, no presente estudo, a denominação escola comum refere-se ao que habitualmente chamamos de escola regular.

² Pesquisa de observação participante de tipo etnográfica realizada por alunos da disciplina Prática de Ensino III, na FAE/UFMG em 2001, orientada pela Profª Drª Pura Lúcia Oliver Martins. Tendo em vista o meu objeto de estudo, acompanhei o desenvolvimento dessa disciplina/pesquisa como monitora.

³ Esse material contém informações do processo vivido pelas escolas que estão recebendo e procurando encontrar alternativas para incluir alunos com deficiências que, até então, freqüentavam a escola daquela unidade da APAE.

sistemas educacionais. Nesse sentido, à vivência da atividade profissional, acrescenta-se o meu o contato permanente com estudantes que se encontram no período inicial de formação na área da Pedagogia e da Psicologia e com outros que estão em processo de formação profissional em serviço.

Assim sendo, o meu objetivo primeiro é auxiliar o professor, numa perspectiva individual e coletiva, a se apropriar, criticamente, dos conhecimentos que lhes estão à disposição. Dessa forma, minha preocupação centra-se no desenvolvimento da capacidade dos professores para buscar e relacionar, autonomamente, as teorias com a ação. Entendo assim, que a transformação da ação pedagógica se dá a partir da capacidade do professor de refletir sobre o quê, o como e o porquê da sua prática junto aos alunos e de repensar o processo de avaliação da aprendizagem e do ensino. A propósito, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de professores de diferentes centros educacionais da rede pública e da rede particular de ensino. Preservando as particularidades concernentes à cultura de cada universo escolar, observei uma questão que é comum a todos: *como incluir alunos com deficiência nas classes das escolas comuns?* Configurou-se, assim, o meu objetivo de trabalho.

Na confluência desse exercício, incluo o trabalho que desenvolvi com os professores da unidade APAE-Contagem, cuja proposta se fundamenta nas contribuições de autores como Nóvoa, Garcia e Schön (1995), na discussão dos paradigmas da formação de professores. Tais autores defendem a formação de professores reflexivos, mediante a utilização de estratégias de relatos e análise da prática, estudo reflexivo de textos e produções escritas. Essas estratégias propiciaram novas maneiras de atuação dos professores e influenciaram-nos na tomada de outros rumos institucionais em direção à inclusão desses alunos nas escolas comuns. Eis, portanto, de onde se origina o meu interesse por entender os processos da educação inclusiva, a partir da ação da APAE-Contagem ao tentar incluir aqueles alunos que, a princípio, não encontravam espaço na escola comum e eram indicados a frequentar a escola especial.

Embora do ponto de vista legal a inserção, sob a forma da integração⁴ de pessoas com deficiência física e/ou mental em escolas comuns remonte à década de 60 com a Lei 4024/61, é no atual momento histórico (início do século XXI) que a legislação sai do papel e se impõe à prática das escolas, através da LDB 9394/96 e do Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001. Com efeito, neste momento histórico, as escolas e os professores têm pela frente a

⁴ Aprofundarei a questão da diferença entre integração e inclusão escolar no capítulo 2.

tarefa de promover a inclusão das pessoas com deficiência, sem, contudo, ter referências teóricas e práticas para fazê-la.

Diante desse quadro, tomei como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão da ação prática, nesse sentido, estudos de Martins (1989 e 1996) indicam que os saberes dos professores são gerados na prática, no seu exercício profissional e esses saberes representam uma *didática prática*. Se captados e sistematizados teoricamente, podem contribuir com novas práticas.

Convergente com essa posição, Arroyo (2002) assinala que a educação é um processo de produção e não de mera transmissão de conhecimentos. Segundo ele, o trabalho nos molda e as formas como o produzimos nos produzem. “ Durante anos aprendemos que o trabalho é o princípio educativo. Nos formamos ou deformamos no tipo de trabalho e nas condições de trabalho” (idem p.115).

Como o objeto deste estudo é a análise da prática pedagógica desenvolvida pelos professores que lidam com alunos com deficiência mental em suas turmas comuns, parti do pressuposto de que esses professores, diante dessa nova realidade criam formas para viabilizar o aprendizado dos seus alunos. Tais formas poderão fornecer elementos norteadores de novas práticas. O desafio que eles têm pela frente é incluir alunos antes excluídos pela escola e encaminhados para escolas especiais. Se antes essa conduta era uma saída *simples*, o caminho inverso é um desafio para os professores: lidar com as diferenças em uma instituição que prima pela normatização.

Essa nova realidade tem provocado reações diversas no sistema de ensino. Nos estabelecimentos escolares, sobretudo naqueles pertencentes à rede privada, observa-se certo receio em aceitar alunos com deficiência, especialmente os deficientes mentais. Ora, o fato de ser escola particular já traz em si uma característica de seletividade, pois não são todos que podem frequentá-la. Essa característica se acentua quando se trata de receber uma pessoa com deficiência mental. O discurso que vigora é o seguinte: nem as escolas no seu conjunto, nem os professores especificamente estão preparados para tal *desafio*.

Por outro lado, é observável que as escolas particulares comuns que recebem alunos com deficiência, o fazem com menos resistência se o ingresso ocorrer no segmento da Educação Infantil. Os problemas desse tipo de inclusão começam a surgir no momento de passagem do aluno para o Ensino Fundamental. Com frequência, os que tiveram a oportunidade de iniciar o seu processo de escolarização em escolas comuns, são encaminhados posteriormente para a rede que compõe o ensino especial.

Vale lembrar que ainda existem aquelas escolas particulares que praticam uma recusa velada dos alunos com deficiência mesmo em se tratando da educação infantil. Servem como argumento para a não aceitação desses alunos a opinião dos pais dos outros alunos considerados *normais*. Um aspecto preponderante na resistência da maioria deles em aceitar a aproximação de seus filhos com os deficientes mentais está na crença de que esse contato poderá levar seus filhos a imitar o modelo comportamental dos deficientes, portanto, uma *regressão* dos próprios filhos.

Já os pais dos alunos do ensino fundamental argumentam que a presença de alunos com deficiência mental pode levar a professora a não dar o devido tratamento aos seus filhos, sobretudo porque os alunos com essa característica têm um ritmo diferenciado exigindo atenção especial. Com isso a qualidade do ensino ficará comprometida.

As teses antiinclusão formuladas pelos pais são aceitas passivamente pelas escolas que se sentem ameaçadas com a possibilidade de evasão escolar. Assim, muitas escolas se ocupam em atender, incondicionalmente, aos interesses dos seus *clientes*, evitando qualquer enfrentamento com as famílias. Quando agem dessa maneira, deixam de discutir com os professores, pais e alunos o sentido amplo da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Assim sendo, a própria escola torna-se agente de segregação de uma parcela da população. Além disso, nega o direito que a pessoa com deficiência, como qualquer outro cidadão, tem de acesso à escolaridade e participação social. A esse respeito, Mantoan (1998 p.1) lembra que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação- e assim diz a Constituição!

Por seu turno, as escolas públicas do município de Belo Horizonte estão em pleno processo de inclusão da pessoa com deficiência. Não sem contradições, a prática tem mostrado que existem alunos que chegam à escola comum pelo caminho natural do Cadastramento Escolar. Mas há outras que, para o ingresso do aluno com deficiência, ainda exigem uma intermediação prévia, geralmente feita pela equipe técnica que acompanha a escola ou uma indicação feita por profissionais da área da saúde como psicologia, psiquiatria, terapia ocupacional, entre outras. Além do mais ainda é mantido, de forma diferenciada, o

cadastro para o aluno especial. A existência dessas atitudes revela o quanto a educação escolar do aluno com deficiência ainda não é uma prática de Direito, mas uma concessão.

À resistência dos pais dos alunos que não apresentam deficiência, soma-se a resistência dos professores que, na maioria das vezes desconhecem processos alternativos de conviver com a diversidade dentro e fora da sala de aula.

De outro lado, está a opinião dos pais dos alunos com deficiência. Não são raros aqueles que acreditam ser a escola especial o espaço ideal de acolhida dos seus filhos por apresentarem eles inúmeras necessidades que vão desde a impossibilidade motora para pegar em um lápis, movimentar-se com destreza, incluindo os que são cadeirantes, até à falta de autonomia de adultos e adolescentes quanto ao uso do banheiro, nos deslocamentos físicos pela escola, na dependência para a alimentação e comunicação. Os pais pensam que ali eles estarão livres da discriminação dos colegas que não têm deficiência. Em relação aos professores, muitos pais acreditam que na escola especial, são mais pacientes e compreensivos com seus filhos ante as suas necessidades.

No campo da escola pública municipal de Belo Horizonte, um aspecto que frequentemente é levantado pelos pais⁵, reforçando a continuidade da escola especial, é quanto ao término da escolaridade dos alunos com deficiências. A questão é que seus filhos como alunos do ensino especial podem permanecer na escola nos turnos da manhã ou da tarde, independentemente da idade em que se encontram. E se estudarem no sistema da escola comum, ao completarem 18 anos de idade serão transferidos para o horário noturno⁶. Para esses pais, os alunos do curso noturno apresentam um perfil que em muito se diferencia das características dos seus filhos. Outro empecilho que apontam diz respeito ao deslocamento casa-escola à noite, fato que provoca inúmeros transtornos e os ameaça, uma vez que seus filhos com deficiência poderão passar por situações de risco, considerando que muitos deles moram em áreas violentas da cidade.

Entretanto é observável também a existência de pais que lutam para que seus filhos com deficiência, sejam alunos das escolas comuns e possam ter acesso à escolaridade, seja na rede pública ou na escola particular. Graças a essa luta, foi possível realizar a presente pesquisa. Enquanto o aluno com deficiência, seja ela qual for, estiver fora da escola comum, o

⁵ Informações levantadas a partir de reuniões realizadas com os pais de alunos das escolas especiais da Rede Pública de Belo Horizonte, promovida pela Comissão Especial de Educação Inclusiva do Conselho Municipal de Belo Horizonte, onde atuo como assessora temporária dessa comissão, que tem como meta elaborar um parecer sobre a proposta de educação inclusiva do município.

⁶ Dado fornecido pela Gerência de Cadastro e Estatística Escolar da SMED/Prefeitura de Belo Horizonte.

professor não terá a oportunidade de refletir e transformar sua prática, visando ensinar a todos ao mesmo.

Isso posto, me parece que a reflexão acerca da inclusão das pessoas com deficiência na escola comum deve partir da reflexão não só das bases que hoje sustentam a estrutura escolar, mas também dos conhecimentos e iniciativas do professor.

Assim, nesse sentido, cito algumas explicações teóricas. Bourdieu (citado por Nogueira e Catani 2001), por exemplo, considera que o sistema escolar é fonte de conservação social, isto é, a escola mantém e reproduz as práticas sociais. De acordo com esse ponto de vista, pode-se entender que o professor, ao resistir em receber alunos com deficiência, está repetindo o seu modelo social. A ética da segregação está eivada no pensamento de nossa estrutura educacional, refletindo a maneira pela qual a sociedade se organiza. Assim, o contexto cultural escolar em que vivemos segrega e exclui tal como a nossa sociedade também o faz. Nesse sentido, o caminho da inclusão escolar das pessoas com deficiência se explica pelos movimentos sociais que ocorrem fora da escola e passam a pressioná-la.

A propósito, Paulo Freire já nos ensinava a entender o mundo político da educação, mostrando-nos que nenhuma prática pedagógica é neutra, qualquer proposta educacional não se ancora em conhecimentos isolados, pelo contrário, apóia-se em uma rede de ações políticas que permeiam tanto os órgãos governamentais como os professores. Nas palavras do autor (1984, p.26):

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isso não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

Conforme os estudos de Freire, a participação democrática implica uma transformação coletiva da sociedade. Nesse sentido, as diferenças, sejam elas quais forem, são aspectos enriquecedores da condição humana. E foram essas considerações que me mobilizaram para investigar as práticas dos professores que recebem alunos com deficiência mental no interior da escola comum.

Em se tratando de processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência, pude verificar que a literatura apresenta uma vasta discussão política sobre o tema, principalmente

no que se refere à exclusão/inclusão social; também há uma rica bibliografia que discute a função, objetivos e processos pedagógicos vividos na educação especial tanto pelos alunos como pelos professores. Encontrei, ainda, os recentes estudos neurológicos de reorganização cerebral que abrem novas possibilidades de aprendizagem escolar das pessoas com deficiência. Há, também, as contribuições de pesquisadores que enriquecem a discussão da inclusão escolar fomentando debates, sugestões e orientações voltadas para as políticas organizativas, curriculares e formação dos professores. Contudo, a discussão pedagógica acerca da implementação de uma proposta que possa ser desenvolvida na escola comum que esteja preocupada com todos os alunos aprendendo ao mesmo tempo, na mesma turma, ainda apresenta raros representantes na literatura brasileira. Tenho conhecimento apenas das pesquisas de Mantoan (1989,1997, 2001), Marques (2001), Baptista e Bosa (2002), e da experiência de Regen (1998) que relata o processo de transformação de uma creche para crianças com deficiência que adotando uma posição inversa passou a receber crianças sem deficiência. Todos eles realizam estudos e divulgam registros que anunciam experiência escolares inclusivas e destacam a necessidade de estudos que, a partir das iniciativas dos professores em suas práticas, possam revelar o *como* fazer em termos da aprendizagem de todos os alunos. É nessa perspectiva que orientei meu trabalho: procurei captar e sistematizar a prática dos professores que trabalham com alunos com deficiência mental em escolas comuns, suas iniciativas, limites e contradições vividas por eles.

Assim, procurei verificar o processo usado pelo professor para levar o aluno a conhecer, aprender, conviver, raciocinar, fazer, sentir, criar hábitos e competências, tomando como eixo de análise a concepção da teoria como expressão de ações práticas.

Nessa direção, contei com os estudos de Arroyo (2002, p.111), que define “a pedagogia do como”. Segundo ele, mais do que dominar instrumentos eficazes de ensino, é necessário “saber sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam”. Em outros termos, a maneira *como* se aprende depende da maneira *como* se ensina e a escola pode ser um espaço facilitador ou dificultador do desenvolvimento intelectual dos educandos. Buscar o *como* significa, mais do que traduzir instrumentos de ensinar, significa sistematizar práticas pedagógicas que possam servir de referenciais para os professores que têm diante de si a tarefa de lidar com as diferenças numa instituição que prima pela homogeneização e pela exclusão dos não iguais. As palavras de Arroyo (2002, p.117), apresentam elementos para a reflexão sobre a importância dessa construção:

Quando recuperamos as formas de ensinar e de aprender, o como, os processos de formação não estamos abandonando as dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e os significados a internalizar, os hábitos a incorporar...o que estamos propondo é que se equacione a pluralidade dessas dimensões como conteúdos de nossa humana docência. Quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar, como propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos em cada ciclo-tempo de vida, os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade. Os docentes vão se colocando como questão coletiva que dimensões formar, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais e culturais, cognitivos, éticos e estéticos, que linguagens dominar, que hábitos e competências, de que ferramentas culturais se apropriar. Por que não reconhecer que tudo isso são conteúdos de nossa humana docência?

Embora considerando que a educação não se dá estritamente nos limites da escola, é importante lembrar que ela é um espaço privilegiado de formação humana que oferece a possibilidade de uma vivência plural. Se as relações tanto com os indivíduos quanto com o conhecimento forem estabelecidas ali, a partir de uma rede de negociações em que todos tenham oportunidades iguais, podemos pensar que este é um processo de aprendizagem do exercício democrático. A adoção dessa postura que pode ser chamada de ética, poderá ser uma das alternativas que devemos buscar se realmente almejamos a transformação da sociedade para que ela se torne inclusiva, sem discriminação e, portanto, para todos.

Assim sendo, para que uma prática pedagógica seja efetiva é importante que o professor saiba o quê e o como fazer em sala de aula. Isso exige investimento na formação profissional continuada dele, necessita de uma interlocução e troca de conhecimentos. No caso do professorado brasileiro, essa prática ainda está longe de ser exercida sistematicamente. Assim, em minha visão, torna-se urgente compreender o que, de fato, está ocorrendo na escola e que significado tem para o professor a inclusão.

A propósito, Mantoan (1998, p.7), ressalta que [...] “o futuro da escola inclusiva está ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.”

Atendendo, pois, ao apelo dessa autora, apresento aqui a minha pesquisa. Debruçado-me sobre a prática docente, tentei identificar as possibilidades e limites da ação do professor dentro do atual contexto determinado pelas políticas públicas da educação. Nas palavras de Santos (2002, p. 32) “o momento que estamos vivendo não é mais de alongar as resoluções, as leis, as portarias, mas de trabalhar com a práxis”.

A escrita dessa pesquisa está estruturada em sete capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a introdução desse tema onde explico o meu interesse por esse objeto de

pesquisa, no segundo apresento um estudo dos fatores que levam à exclusão daqueles que de alguma forma são marginalizados em função de fatores sociais, econômicos, políticos, étnicos, psíquicos, entre outros. Ao mesmo tempo busco situar, especificamente, a trajetória social da pessoa com deficiência, observando quais as principais transformações que ocorreram na maneira como são tratadas no decorrer da história. Tendo como referência esse contexto, passo a definir o que é educação inclusiva.

No terceiro capítulo, dedico-me ao estudo do movimento mundial em favor da educação inclusiva a partir de documentos internacionais e suas influências nas iniciativas das políticas públicas do nosso país, entendendo que a educação inclusiva é uma conquista dos direitos do cidadão. Incorporo, também, ao trabalho duas experiências internacionais que mostram que, mesmo enfrentando dificuldades e contradições, o poder público assume explicitamente ações favoráveis à educação inclusiva. Essa conduta reflete nas condições oferecidas ao professor, facilitando o desenvolvimento da proposta de educação inclusiva.

No quarto capítulo, descrevo os fundamentos metodológicos da pesquisa de campo, o seu contexto, bem como os sujeitos nela envolvidos.

O quinto capítulo é um mergulho no cotidiano escolar. Nele pude encontrar alguns aspectos que envolvem o trabalho de professores que buscam a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum. Para tanto, selecionei práticas que suscitam discussões de diferentes naturezas. Dentre elas, destaco uma experiência que focaliza dois ângulos da questão. Apresento de um lado, um aluno que corresponde às expectativas da escola, é disciplinado e responsável; de outro, professoras que, preocupadas em incluir esse aluno, acabam por encontrar alternativas que o diferenciam dos alunos de sua classe e da escola.

O sexto capítulo é uma descrição e análise do processo vivido pela Apae-Contagem, instituição que, em sua origem, oferecia um atendimento que fortalecia a segregação da pessoa com deficiência. À medida que foi avançando na reflexão de sua função social, passou a desenvolver projetos de inclusão da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho e na escola comum. Além dessas propostas, criou um centro de formação de professores e profissionais interessados na área, com intenção de socializar a visão de inclusão total da pessoa com deficiência. Pelos objetivos desse estudo vou me ater às questões relativas à prática da inclusão dos DM em escolas comuns.

Para finalizar, no sétimo capítulo, nas considerações finais, apresento as sistematizações que foram possíveis a partir das iniciativas dos professores – sujeitos desta pesquisa – as contribuições da APAE-Contagem na formação continuada de professores e os desdobramentos desse trabalho.

2. DA EXCLUSÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo apresento as perspectivas histórico, social e psicológica da pessoa com deficiência, bem como o significado de educação inclusiva.

2.1 A exclusão social

A história nos revela que, desde a Antiguidade, vivemos em um mundo excludente e desigual. Basta atentar para as seculares guerras santas, os conflitos permanentes que são travados nos países do Oriente Médio, o poder político-econômico exercido pelas nações ricas (recentemente demonstrado pela Guerra dos Estados Unidos contra o Iraque), as condições sub-humanas em que vive a maioria dos povos negros africanos, os altos índices de miséria econômica da população brasileira. Estes, entre tantos exemplos de desintegração social, são profundamente agravados pela imposição das políticas neoliberais de globalização.

O problema gerado pela exclusão social advém de regimes políticos e ideológicos antagônicos à possibilidade de se viver numa sociedade caracterizada por uma organização social que ofereça oportunidades iguais para todos. A economia e a produtividade mundial se desenvolvem sem que haja a ampliação dos postos de trabalho. Novos serviços surgem desaparecendo antigas ocupações, dadas as novas estruturas de trabalho que demandam um novo perfil de profissionais. Mesmo assim, o número de desempregados no mundo está cada vez maior e as perspectivas são de aumentar ainda mais. Essa realidade internacional provoca um estado de crise, que causa efeitos danosos para as minorias, pois reforça a formação de sociedades hierarquizadas.

E no caso do Brasil, atualmente, o desemprego aumentou pois, além de sofrer influência da economia mundial, com o desenvolvimento tecnológico nos meios de produção, as indústrias têm dispensado um enorme contingente de mão-de-obra, deixando grande parte da população ativa sem trabalho. A desigualdade, nesse sentido, é confirmada pela piora das condições de vida da maioria da população. Existem pessoas que nunca participaram e muitas deixaram de participar da esfera de consumo dos bens sociais e simbólicos. Esses são os excluídos sociais.

Para se ter uma idéia da nossa realidade, apenas na região Metropolitana de Belo Horizonte, são 462 mil pessoas sem ocupação. A cada dia são 2,1 mil novos desocupados, por hora, 87 pessoas perdem o seu emprego.⁷Essas pessoas tornam-se cada vez mais privadas de suas necessidades básicas e são marginalizadas dos outros benefícios sociais. Vejamos como definem Limonic, Carvalho e Heringer (1994, p.20) a condição da exclusão social :

[...] a maneira pela qual convivem uma pequena parcela da população que tem acesso à renda, consumo, serviços e bens culturais, e uma grande maioria que encontra-se privada destes bens materiais e simbólicos. São excluídos socialmente aqueles que, impedidos estruturalmente de ter acesso a estes bens, constroem uma identidade individual e coletiva baseada nesta impossibilidade de acesso, e em relação aos quais é geralmente construída uma imagem negativa e preconceituosa associada a determinados atributos sociais, raciais e culturais.

Para esses pesquisadores, a situação de exclusão social se dá a partir do agravamento da desigualdade social, quando os grupos passam não só a ser discriminados, mas também *indesejáveis, supérfluos, descartáveis*. Configuram, portanto, práticas segregacionistas, violentas e “materializando a não convivência com a diferença e a diversidade na sociedade brasileira (idem, 1994)”.

Por outro lado, a relação inversa da exclusão é a inclusão social. Batista (2002) afirma que, incluir-se socialmente, implica mais do que ter condições à sobrevivência e convivência social. Seus estudos originam-se da pesquisa de Sposati (1997), que levanta as referências necessárias à inclusão social e elabora uma metodologia de análise do processo de inclusão-exclusão social, com o objetivo de situar os sujeitos segundo essas categorias. Sposati também traça um mapa da exclusão social, considerando quatro grandes campos, definidos da seguinte maneira:

- 1) a autonomia: é a capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades, desde o mínimo da sobrevivência até as necessidades mais específicas. Trata-se do campo dos direitos fundamentais;
- 2) a qualidade de vida: implica melhor distribuição – e usufruto- da riqueza social e tecnológica aos cidadãos de uma comunidade;
- 3) o desenvolvimento humano: é a possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade desenvolverem seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento e,

⁷ Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos (Dieese), referentes a abril/03, editados no Caderno Economia do Jornal Estado de Minas de 23 de Junho de 2003.

também, a capacidade da sociedade de usufruir, coletivamente, do mais alto grau da capacidade humana;

- 4) a equidade: é a possibilidade de as diferenças serem manifestadas, sem discriminação

Sposati (1997, p.37) estabeleceu uma referência mínima, denominada como *padrão básico de inclusão*, sendo que a idéia de *dignidade da cidadania* é o seu marco zero. A partir desse ponto, emergem duas escalas de qualificação de condições de vida: uma positiva e outra negativa. Na primeira enquadram-se os excluídos; na segunda, os incluídos. Essas escalas possibilitam definir um mínimo e um máximo social. A concepção de máximo social significa alcançar plenamente todas as necessidades. Conquistar essa condição, para Batista (2002, p. 18), é “buscar uma sociedade mais evoluída, em termos de justiça social”.

Lembremos que a igualdade e justiça é uma reivindicação das classes trabalhadoras. Esses são conceitos e práticas que estão à mercê de diversos pontos de vistas ideológicos, podendo, nesse caso, até legitimar atitudes discriminatórias. Contudo a promessa de uma sociedade igualitária está longe de acontecer no cotidiano das desigualdades e diferenças. Nesse cenário, ainda conforme a opinião de Batista (2002, p. 19), se forem consideradas, apenas, as lógicas política ou econômica para se chegar à inclusão social, supõe-se que os direitos legais poderiam garantir a inserção social daqueles que são os excluídos, porém,

[...] a utopia contida nessa suposição, obriga a pensar outras variáveis concretas que condicionam a busca da inclusão social. Um dos critérios da inclusão é a equidade ou o convívio com a diversidade, mas julga-se que os obstáculos à sua conquista têm razões de outra ordem, além das políticas ou econômicas.

Com efeito, para essa autora, existem fenômenos de ordem psíquica e social que também condicionam as relações entre as pessoas e os grupos. A leitura que faz da teoria freudiana oferece-lhe argumentos para acreditar que existe uma dificuldade do ser humano em identificar-se com o que lhe parece estranho, fato que dificulta o convívio com a diversidade.

Essa é a situação das pessoas com deficiência mental, meu objeto de estudo. Elas também são alvo de estranhamento, discriminação e marginalização social. Elas sempre existiram em todas as sociedades, compondo um grupo de excluídos, porém, a maneira pela qual vêm sendo tratadas socialmente foi se transformando ao longo do tempo.

2.2 A trajetória histórica e social da pessoa com deficiência

O estudo realizado por Pessoti (1984) revela que, na Antiguidade e na Idade Média, o desconhecimento científico acerca das pessoas com deficiência favorecia a marginalização e uma explicação de suas existências ligada à religião, ao misticismo e ao ocultismo. Assim, o deficiente recebia um tratamento social ambíguo, ora poderia ser considerado como uma pessoa maligna e seu fim era a condenação à fogueira, ora, se fosse visto como enviado divino, recebia cuidados assistenciais, ora *apenas* abandonado, mas não escapava da exclusão social.

O advento do Cristianismo favoreceu uma mudança no tratamento social do deficiente, à medida que ganha a alma, seu *status* muda de *coisa* para pessoa. Assim, conventos ou igrejas acolhiam a pessoa com deficiência, dando-lhe condição mínima necessária à sua sobrevivência.

Isso porque o pensamento cristão reprime a idéia de eliminação (assassínio ou abandono) da pessoa com deficiência, entretanto passa a introduzir princípios morais de caridade ou castigo. Possuir uma deficiência poderia representar um castigo divino pelos seus pecados ou de seus ascendentes, portanto, o merecimento dessa pessoa era o castigo. Para atenuar o castigo, outra medida passou a ser adotada: o confinamento. Nesse sentido, segregar era um ato de caridade.

Outra mudança no tratamento da pessoa com deficiência se deu a partir da evolução da medicina. Adotando uma abordagem organicista, o atendimento ao deficiente buscava a cura e a normalização dessa pessoa. Moussatché (1997, p. 11) apresenta o seguinte comentário sobre a questão do saber médico do século XIX em se tratando de deficientes mentais: “o que esses profissionais buscavam era a cura, e não conseguindo, surgem comportamentos de dúvidas, depressão, isolamento dos centros científicos, controle eugenésico e esterilização, para evitar a deficiência mental”.

Os estudos médicos apresentavam fortes marcas de discriminação e segregação, algumas patologias significavam um retrocesso da raça humana (PESSOTI, 1984). Como exemplo, a síndrome de Down foi denominada como mongolismo, numa alusão a um retrocesso da raça mongólica. Essas pessoas eram esterilizadas e separadas do convívio social por representar um risco para a sua família e toda a humanidade. Eram *protegidas* da sociedade permanecendo em clínicas, hospitais e asilos onde se misturavam com os demais

grupos de excluídos. Se antes, a segregação acontecia em nome da religião, nesse tempo era justificada pela ciência.

Todavia, em meados do século passado os estudos de Vygotsky e Wallon trouxeram grandes contribuições ao entendimento do desenvolvimento humano. Os dois receberam forte influência do pensamento marxista daí seus ideais revolucionários. Ao analisar os seus percursos, percebo claramente, as marcas do contexto sóciopolítico e cultural nos trabalhos que desenvolveram.

Vygotsky procurou entender os efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento. Essa relação levou-o a se interessar pelo desenvolvimento psicológico do ser humano a partir das anormalidades físicas e mentais. Sobre esse autor, Rego (1995, p.22) lembra que:

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia, etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências.

Assim, tendo em vista contribuir com a recuperação das crianças, fundou o Instituto de Estudos das Deficiências e ali se empenhou nos estudos que buscavam a compreensão dos processos mentais humanos.

E com as guerras européias, novos caminhos se abrem para os deficientes. Elas provocaram um grande avanço no tratamento das deficiências, sobretudo as físicas, e inauguraram uma nova forma de pensar a deficiência: a reabilitação. Wallon trouxe grandes contribuições para esse pensar, pois segundo Galvão (1995, p. 21), seus estudos sobre esse autor, revelam que ele:

Em 1914, mobilizado como médico do exército francês, permaneceu na fronteira de combate. De volta a Paris, dedica-se ao atendimento de feridos de guerra e retoma suas atividades na Salpêtrière. O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido no atendimento de crianças portadoras de deficiências.

Mais tarde, em 1925 Wallon funda, na periferia de Paris, o Laboratório de Psicologia da Criança junto a uma escola, com o objetivo de pesquisar o atendimento clínico de crianças ditas *anormais*. Em 1939, o laboratório transferiu-se para sua sede definitiva, onde funciona

até hoje. A proximidade desse laboratório com a escola despertou-lhe o interesse pelas questões da educação.

Entretanto, apesar dessas contribuições fruto da evolução da Medicina, da Psicologia, Pedagogia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, o modelo de tratamento que ainda vigora tem suas bases na segregação. A reabilitação é um bom exemplo desse tipo de prática: reabilitação física, visual, etc., refletem na condução do tratamento da pessoa com deficiência. A propósito Batista (2002, p.63) faz a seguinte análise:

Estar separado do convívio social, em nome de um tratamento, significou para as PPD estar em organizações especializadas ou escolas especiais e não ter acesso aos meios de educação ou oportunidades de acesso ao trabalho que são comuns às demais pessoas. Essa atitude limitou a participação dessas pessoas na sociedade em geral, permitindo a participação apenas dos grupos formados por “iguais”. Ela limitou as ações favoráveis ao desenvolvimento de suas capacidades, em função do isolamento e do convívio segregativo.

Ademais existe, ainda, influência de diversos saberes na formação de atitudes em relação às pessoas com deficiência tais como: da Religião, Medicina, Psicologia, Sociologia, Educação, entre outros. Cada um provoca um tipo de reação social vivida em uma determinada época ou cultura. Batista (2002, p.59) sintetiza a história da convivência social da pessoa com deficiência em três momentos significativos:

O primeiro deles é marcado pela exclusão, pelo abandono ou pelo encarceramento. O segundo pode ser denominado de integração ou *convivência regulada*⁸ e caracteriza-se pela institucionalização de ações e espaços específicos, onde as PPD estão separadas do convívio com outras pessoas. O terceiro momento é caracterizado pelo movimento atual da inclusão.

Essa breve retrospectiva mostra que as pessoas com deficiência ainda têm poucas possibilidades de participação e de construção da autonomia. Percebo, assim, que a inclusão social é um direito que se conquista à medida que se rompe com as práticas desenvolvidas ao longo da História. Quero dizer com isso que as atitudes discriminatórias ainda existem e podem continuar ocorrendo. Portanto, pode-se facilmente, concluir que o receio em

⁸ Kauchakje considera convivência regulada, aquela que se dá em espaços específicos, voltados, exclusivamente, para as pessoas *com diferenças*.

estabelecer qualquer tipo de relação com os deficientes é muito antigo e ao mesmo tempo, atual.

2.3 Idiota? Anormal? Débil? Educável? Treinável? Excepcional? Deficiente? Portador De Necessidades Especiais? Portador de Necessidades Educativas Especiais?

As nomenclaturas e classificações utilizadas para denominar as pessoas com deficiência, conforme propositadamente intitulei este tópico, revelam e confirmam as práticas segregativas. Por exemplo, acredita-se que o termo idiota tenha sua origem na política clássica grega. Era considerado como tal, aquele que não participava das ações coletivas da Polis. Nas palavras de Abranches (1985, p.8), “a ação e o discurso de uma pessoa eram considerados políticos ou idióticos, isto é, voltados para o coletivo ou autocentrados, autocontidos e inconseqüentes em si mesmos para a coletividade”.

Batista, além das várias denominações utilizadas em diferentes tempos para identificar a pessoa com deficiência tem conhecimento de outras, conforme apresenta este relato,: “Além de idiota, imbecil e cretino também foram denominados de: demente, amente, retardado, excepcional, dentre outras. A classificação de *retardo mental* é adotada até hoje pela medicina, presente no Código Internacional das Doenças (2002, p. 62)”.

As denominações mais recentes como *portador de necessidades especiais* (PNE) ou deficiente têm provocado discussão entre os diferentes estudiosos do assunto. Na década de 80, por exemplo, Costa (1987, p.10), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar de crianças de classes populares, discute:

Muitos dos modelos comumente utilizados para definir e enquadrar essa criança que fracassa como *deficiente*, *anormal* ou portadora de *distúrbios específicos de aprendizagem*, não só não bastam, na teoria para explicar esse fracasso ou enquadrar essa criança, como são negados pela própria prática.

Essa autora desmistifica a concepção de patologia ou anormalidade usada genericamente para caracterizar as crianças das camadas populares que vivem em situação de fracasso escolar. Segundo ela, o fato desse constructo teórico se originar na área médica, o

reveste de um saber científico, concepção que, na verdade, está muito mais ligada a problemas ideológicos do que ao desenvolvimento científico.

Por outro lado, recentes estudos de Bueno (1997, p.40), apresentam algumas considerações a esse respeito. Esse autor critica, por exemplo, considerar-se um avanço histórico, a substituição de termos como anormal, idiota, débil, por outros menos pejorativos e estigmatizantes, como excepcional e, mais recentemente, portador de necessidades especiais (PNE), ou mesmo o deslocamento do foco do sujeito para os meios educacionais, no caso da denominação portador de necessidades educativas especiais (PNEE). Escreve ele:

[...] fico extremamente preocupado [...] em primeiro lugar, porque, se por um lado, se avança para menor estigmatização, por outro, perde-se na precisão. Isto é, o termo portador de necessidades educativas especiais não substitui o termo deficiente, assim como este não substitui o termo cego. Em outras palavras, como o conceito portador de necessidades educativas especiais abrange uma diversidade de sujeitos, ao ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, perde na precisão.

Com efeito, esse autor esclarece que sua preocupação ultrapassa o nível semântico. Em seu ponto de vista, não é o nome que define o preconceito, mas o alargamento do conceito pode significar a ampliação de oportunidades educacionais, portanto, de democratização do sistema social para uma série de crianças, como autistas e aquelas com distúrbios específicos de conduta. Entretanto, pode também significar a incorporação de um grande número de crianças sobre as quais temos grandes dúvidas se teriam, efetivamente, algum tipo de necessidade especial. Para Bueno (1997, p.42) essa é uma questão de caráter político e não lingüístico ou legal⁹. Acrescenta, ainda que, a inclusão do termo alunos PNE na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1996, merece discussão porque pode significar:

[...]a ampliação dos processos de segregação, de separação, de afastamento da escola regular de um número extremamente grande de crianças que, em razão do fracasso na escola, possam ser caracterizadas como tal, isentando-se, dessa forma, as políticas educacionais e os processos pedagógicos na construção desse mesmo fracasso.

⁹ É lingüístico no sentido do discurso, esse tem efeito e conseqüências, assim como as leis.

Embora o termo portador de necessidade especial seja utilizado em grande parte da bibliografia consultada e, também, nos documentos oficiais emitidos pelo MEC, neste trabalho, empreguei o termo Pessoa com Deficiência (PD). Consultando o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, verifiquei que um dos significados do vocábulo *portador*, refere-se: “que ou aquele que carrega a bagagem; carregador”. Ora, uma pessoa deficiente não pode *descarregar* suas características, como o faz um carregador com a bagagem. Por outro lado, ela também não pode ser reduzida à sua deficiência, como habitualmente o é ao ser designada, por down, cego, paraplégico, entre outros. No meu entendimento, as pessoas *com* deficiência apresentam diferentes características e necessidades como todo ser humano. Por isso adotei o termo aluno com DM¹⁰ por ser uma definição mais precisa dos sujeitos em questão e para não correr o risco de cometer equívocos. Afinal, o PNE pode não ser um deficiente, como, por exemplo a pessoa idosa, a obesa, o recém-nascido, os doentes crônicos, entre outros.

Posto isso, no presente estudo focalizo a ação pedagógica do professor que pratica a inclusão dos alunos com deficiência, atendo-me aos alunos que apresentam um quadro de deficiência mental (DM).

Existem variações no conceito de deficiência mental. Na definição apresentada pelo Decreto Lei 3298/99 no seu art. 3º e inciso I, o considera como toda “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão¹¹ considerado normal para o ser humano”. É importante citar que a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE¹² adotou a mesma nomenclatura e definição indicadas por esse Decreto. Das categorias organizadas em seu art. 4º, resalto a definição de DM, referindo-se ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média¹³, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Dos diferentes conceitos formulados sobre deficiência, encontrei um que não evoca padrões de normalidade, portanto é um entendimento de deficiência voltado para as condições dos sujeitos, não tendo o outro como referência. Refiro-me ao conceito de deficiência

¹⁰ Aluno com deficiência mental.

¹¹ A padronização sugere que existem pessoas iguais e diferentes, esta é uma forma de segregar.

¹² Organização governamental ligada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça.

¹³ Essa é uma medida pertencente à cultura de testes psicométricos. No meu entender, questionáveis, porém não é a centralidade do meu trabalho. Sugiro ao leitor uma leitura mais aprofundada sobre o tema.

divulgado na Convenção da Guatemala¹⁴: “ O termo *deficiência* significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

2.4 A exclusão e a inclusão escolar

A educação não é um setor dissociado dos mecanismos sociais. Segundo Arroyo (1996) a história educacional da humanidade ocorre integrada à história social e cultural. Para ele, a educação se dá no interior do desenvolvimento civilizatório e a educação escolar tende a retomar e a reproduzir a experiência humanizadora de nosso momento histórico. Portanto a escola é um espelho do que acontece na sociedade, o que vemos refletido em sua superfície é uma vasta lista de excluídos sociais e escolares, identificados por Carvalho “como grupos de pessoas que, por uma série de motivos, sofrem discriminação”. Escreve a autora (2001, p.45):

Refiro-me aos meninos e meninas de rua, às crianças e adolescentes que trabalham, a todos que abandonam a escola precocemente, aos que têm doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, às populações nômades, às minorias lingüísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças, aos jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldades de aprendizagem.

Além desses citados por Carvalho, há ainda, os sem-terra, os sem-teto, os doentes sem assistência, os famintos. Portanto, do ponto de vista socioeconômico, a maioria de nossa população se encontra na categoria dos excluídos. A esse grupo inclui também, aquelas pessoas com deficiência mental, sensorial ou física, outras que apresentam um quadro de deficiências múltiplas, além dos doentes mentais, dos surdos e dos cegos.

Diante desse contingente de pessoas, Macedo considera que os excluídos são a maioria e, portanto, a educação inclusiva “é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem

¹⁴ Também denominada Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não-especial ou excepcional (2002, p.02)”.

A chamada educação inclusiva é um movimento histórico da época contemporânea, que vem adquirindo força, sobretudo a partir de 1990, data da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A visão da inclusão não é hegemônica, existem discordâncias acerca do entendimento e das práticas inclusivas.

Comumente encontramos na bibliografia palavras como integração e inclusão escolar referindo-se ao processo de escolarização de alunos com deficiência no sistema comum de ensino. Parece-me, porém, importante estabelecer uma diferença entre a proposta de integração e a educação inclusiva. Mantoan (2003c, p.21) traz uma contribuição nesse sentido. Seus pressupostos com relação à diferenciação entre os termos são de ordem teórico-metodológica. Nas palavras da autora:

Os dois vocábulos - *integração* e *inclusão* -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destaquei os termos porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional.

A propósito, em 1997, Mantoan já considerava a *integração escolar* como uma forma de inserção condicional, que “ depende do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar [...] Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”. Já a *inclusão escolar* significa a inserção de uma maneira radical. Sua meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que, por sua vez, “ terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos”(1997, p.8).

Assim, entendo por educação inclusiva o processo de inserção radical de alunos com deficiências ou distúrbios de aprendizagem nas classes da rede comum de ensino em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação. Nesses espaços, todos devem aprender juntos, cada um dentro de suas possibilidades.

Retomando Mantoan, em sua pioneira luta pela educação inclusiva no Brasil: Ela vem nos lembrar suas antigas palavras (2003, p. 24):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que

fracassaram na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele!

Com efeito, a marcha da educação inclusiva em nosso país já é uma realidade. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) ¹⁵, o número de matrículas dos alunos com deficiência em todos os níveis escolares aumentou 36% nas escolas comuns. Atualmente 110 mil alunos, com alguma deficiência, estudam nas escolas comuns. Os números do Censo de 2002 mostram que, desde 1998, a inclusão escolar aumentou 135%. Mesmo assim esse número representa uma minoria, considerando que há no Brasil cerca de 340 mil crianças com deficiência que estão fora da escola. Dessas deficiências, a mais comum é a mental, seguida da auditiva, da visual e da física.

No próximo capítulo procuro contextualizar o processo de inclusão social e escolar no Brasil e no mundo, regatando experiências internacionais que buscam oferecer condições objetivas de trabalho para os professores que praticam a inclusão do deficiente.

3. O CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo procuro compreender o momento atual do Brasil e do mundo através das suas características, possibilidades e contradições. Para isso, analiso os direitos do cidadão, situando o processo de inclusão social e escolar proposto nos acordos internacionais, e como as políticas públicas brasileiras têm utilizados esses documentos na proposta da educação inclusiva. Nesse sentido, comparo a nossa realidade com a de como a Itália e o Reino Unido que buscam oferecer condições ao professor para realizar uma proposta de educação inclusiva.

Dos acordos internacionais que visam a fortalecer o movimento da educação inclusiva, ressalto a *Declaração de Salamanca*, que é decorrente da Declaração Mundial de

¹⁵ In Revista Nova Escola, Ano XVII, nº 165/setembro 2003.

Educação para Todos (1990), também conhecida como *Declaração de Jomtien*¹⁶. Nesse acordo o direito da pessoa com deficiência à educação na escola comum encontra-se implícito no termo *para todos*. Um dos principais compromissos estabelecido nesse documento era a erradicação do analfabetismo ainda presente nos países participantes desse encontro até o ano 2000.

No sentido de reafirmar o compromisso firmado em Jomtien, representantes de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, formando a Conferência Mundial de Educação Especial. Nesse encontro explicitam a necessidade de providenciar uma educação voltada a crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino, na escola comum. Goffredo tece o seguinte comentário sobre a importância desse evento:

Este encontro reafirmou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que consagra o direito de todas as pessoas à educação, que é ratificado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo (1997, p.232).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca retoma a idéia de *educação para todos* e explicita a inclusão da pessoa com deficiência. Assim o termo *educação para todos* tornou a expressão máxima da democratização das oportunidades educacionais, considerando que a maioria da população não apresenta características que não permitem a inclusão.

Para Bueno (2002, p.2), a Declaração de Salamanca significa um avanço pois, conforme está expresso em seu texto, todos os governos devem atribuir

[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Assim, passa a ser responsabilidade da escola comum o atendimento a todos os alunos. Como um projeto democrático, espera-se, também, maior participação dos pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência, nos processos de planejamento e tomada de decisões no encaminhamento desse trabalho. No entanto, pode facilmente constatar

¹⁶ De 5 a 9 de março de 1990, reuniram-se em Jomtien, cidade Tailandesa, 155 representantes da ONU, com o propósito de assegurar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nesse encontro, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para *TODOS* e, assim, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos.

que os objetivos desses tratados não foram alcançados. Por essa razão, torna-se necessário, cada vez mais, unirem-se as forças para fortalecer o movimento mundial da Educação Inclusiva. Com efeito, em 28 de maio de 1999, foi celebrada a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, também denominada *Convenção da Guatemala*. Mantoan e seus colaboradores¹⁷ (2003a, p.9) destacam a importância desse documento nos seguintes termos:

Sua importância está no fato de que deixa clara a *IMPOSSIBILIDADE* de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (grifo dos autores)

No Brasil, as modificações introduzidas no sistema educacional acerca da inserção dos alunos com na escola comum têm início nos anos 60, com a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes para a educação nacional. Ali começa a despontar a possibilidade de inclusão desses alunos na escola comum. Entretanto, o seu artigo 88 apresenta um caráter segregativo: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na rede comum de educação”.

O texto oficial, apesar de propor a inserção desses alunos na escola comum, não traz dúvidas quanto à manutenção deles fora do convívio natural com os não-deficientes ao destacar a condição *no que for possível*.

Ao analisar esse artigo, Batista (2003, p.15) chama a atenção para as desvantagens decorrentes dessa ação:

Estar separado do convívio social, em nome de um tratamento ou atendimento especializado, significou para as pessoas com deficiência estarem em organizações especializadas ou escolas especiais e não terem acesso aos meios de educação ou oportunidades de acesso ao trabalho que são comuns às demais pessoas. Essa atitude limitou a participação dessas pessoas na sociedade em geral, permitindo a participação apenas dos grupos formados por *iguais*.(grifo da autora).

¹⁷ Pessoas vindas de diferentes áreas como Direito, Pedagogia Serviço Social, Saúde e Educação como Antônio C. Sestaro, Elaine C. M. F. Perez, Elaine Cristina da Sá Proença, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Lucinha Cortez, Luisa de Marillac P. Pantoja, e Rosane Lowental, formam, junto com Maria Tereza Égler Mantoan, um grupo de estudos contínuo sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Essa discussão internacional da educação para todos chega ao Brasil, pois, aqui, também, é na década de 90 que o movimento em defesa da inclusão toma força. Como preconiza a *Declaração de Jomtien*, a legislação passa a assegurar o direito à educação e o acesso ao ensino obrigatório e gratuito a *todos*.

Com efeito, a partir desse período, qualquer forma de discriminação é inconstitucional, pois entende-se que *toda* escola deve seguir os princípios de nossa Carta Magna. Entretanto, as leis criadas não conseguem se consolidar, apesar das tentativas de democratização do acesso à escola. Aliás, em termos de política educacional, Gouvêa tece uma crítica ferrenha às iniciativas governamentais. Para ele, essas ações pouco interferiram no nosso sistema educacional, pois ele foi concebido e normatizado para poucos e efetivado pela elite. Escreve o autor (1996, p.205):

Tais tendências reforçaram ou pouco modificaram o ensino tradicional, que sofreu apenas *adaptações* trazidas por livros didáticos *renovados*. Apenas *atualizaram* seus enfoques, alteraram alguns conteúdos escolares, sem efetivamente mudarem a concepção do processo ensino-aprendizagem. Assim, estamos, há décadas, reforçando em nossa prática o mesmo modelo educacional que tem se mostrado pouco eficiente em preparar cidadãos. (grifos do autor)

Suas palavras confirmam o pensamento de que em nosso país a cidadania ainda é uma idéia em expansão. Por enquanto somos testemunhas de uma ação política, econômica e social que, constantemente, fere os direitos dos cidadãos. A grande parte da população brasileira ainda vive uma crise nas suas condições de vida, a maioria está por conquistar o direito mínimo de sobrevivência, que vem a ser a alimentação, saúde e a moradia.

Essa realidade é mais uma constatação da existência da exclusão social em que vivem, hoje, milhões de brasileiros. Com efeito, a inclusão social esbarra na violação do direito à cidadania, o que revela que as raízes autoritárias e elitistas de nossa formação social continuam sólidas. O que vivemos é, ainda, uma ilusão do respeito aos direitos dos cidadãos, base da *Declaração de Jomtien*. Diariamente presenciamos o desrespeito às *diferenças* humanas, sejam elas, étnicas, econômicas, de gênero ou características individuais.

De fato, não são poucos os exemplos em nosso cotidiano, que ilustram essa situação. Assim, diante da realidade em que nos encontramos, tem razão a crítica que Bobbio (1992, p. 29) faz à Declaração dos Direitos Universais do Homem, quando analisa que ela conserva apenas um eco dos seus princípios, porque os homens não nascem livres nem são

iguais. Na análise do autor, “a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser”. Diz ele, ainda, sobre o presente e o futuro dos direitos do homem: “ a Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de ver” (idem, 1992, p. 31).

Por outro lado, é inegável que a mobilização de grupos populares e organizações não governamentais provocaram, relevantes mudanças sociais na marcha da democracia. Muitas conquistas transformaram-se em direitos, estabelecendo uma nova ordem jurídica, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988. Inegavelmente foi dado um passo à frente na defesa dos direitos humanos e, especialmente, da pessoa com deficiência.

Com efeito, é proibido por essa Constituição, qualquer tipo de discriminação quanto ao salário e contratação profissional da pessoa com deficiência, além de estabelecer, entre os deveres da assistência social, a sua habilitação e a reabilitação. O artigo 208, inciso III, obriga, como dever do Estado, a oferta de escolas especializadas. O artigo 227, inciso II, exige a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência.

Assim, pude constatar que a nossa Constituição Federal de 1988 preconiza, no art. 1º, incisos II e III, como um dos fundamentos da República, “a cidadania e a dignidade da pessoa humana”.

O art. 3º inciso IV ressalta que um dos seus objetivos fundamentais é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A própria Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à *diferença* enquanto Direito cultural e jurídico, considerando-a como constituinte do princípio da pluralidade cultural. A inserção da *diferença* na Constituição é fruto de uma vivência histórica de lutas sociais, conforme explicita Cury (1999, p. 14),

A conjugação complementar, recíproca e dialeticamente relacionada da diferença com o princípio da unidade essencial igualitária entre todos os homens decorre de pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica.

A pressão exercida pelo movimento dos grupos sociais que, em tempos anteriores, como na ditadura da década de 60 até os anos 80, já haviam sofrido algum tipo de violência,

derivou uma maior abertura política e, conseqüentemente a formação de um Estado, que pelo menos em tese, reconhece nossas diferentes heranças culturais e étnicas. Para Cury a efetivação desses princípios somente serão medidos por fatos, não por normas legais. Este é o caminho para se construir a democracia. Em suas palavras (1999, p.15):

A ética de reconhecimento, tal como inscrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um sinal de uma *possibilidade melhor* em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural como espaço consciente e escolhido de sujeitos que tornam tão iguais quão diferentes. (grifo do autor)

Da mesma forma que o direito à *diferença* representou uma conquista social, a garantia da educação como um direito de todos os cidadãos se deu por meio de um complexo processo de evolução social. A esse respeito Horta (1998, p.6) afirma que:

[...] a vida, a liberdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. A educação, por sua vez, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seleto grupo dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório.

O direito à educação e a obrigatoriedade escolar passou por diversas reformulações, controvérsias e tratamentos constitucionais. Ainda segundo Horta (1998, p.25): *A Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30.*

Esse mesmo autor (1998, p. 27) cita que a Constituição Federal, em confluência com outros dispositivos legais, produziu no seu conjunto, modificações no cenário das políticas públicas, definindo os direitos sociais da cidadania. São eles:

a) No Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, o art. 55 estabelece que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A matrícula e a frequência são obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental. Incluem-se também as medidas de proteção à criança e ao adolescente, aplicáveis sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados (art. 101, III);

b) A Emenda Constitucional 14, sancionada em setembro de 1996, modificou, entre outros, os incisos I e II do art. 208 da Constituição, que passaram por nova redação. Ei-los:

Art. 208. – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de dezembro de 1996- foi sancionada após a promulgação da Emenda 14, retoma, no art. 4º, os incisos I e II do artigo Constitucional 208, tal como se apresentam originalmente. Porém, as disposições constantes dos parágrafos 1º e 2º desse artigo aparecem modificadas em seu art. 5º:

Art. 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo;

d) O Código Penal Brasileiro, no seu art. 246, estabelece que deixar, sem justa causa, de prover instrução primária de filho em idade escolar constitui crime de abandono intelectual, passível de pena de detenção, de quinze dias a um mês ou de multa. Por conseguinte, de acordo com a legislação vigente, as normas legais relacionadas à educação são as seguintes: gratuidade, obrigatoriedade, direito, dever, responsabilidade.

Afinal, concluo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 é um exemplo da não-concretização do princípio escola comum para todos. No seu texto, no capítulo V, Art. 58 o reconhecimento da Educação Especial como parte integrante da educação geral especificada está claro: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Contudo, o termo *preferencialmente*, aí usado, é por si só excludente. A interpretação dessa lei pode provocar o entendimento da não-obrigatoriedade, permitindo a manutenção ou

encaminhamento de determinados alunos para a escola especial. Dessa forma, é como se estivéssemos voltando à Lei 4.024/61, daí a impressão de retrocesso ou permanência no mesmo lugar há mais de quatro décadas.

Ora, a Constituição define claramente que *todos* os alunos tenham a oportunidade de freqüentar a escola da rede comum de ensino e aprendam no mesmo horário e juntos no mesmo ambiente, independentemente de suas diferenças individuais, sem adjetivá-las como especial. Assim, nenhuma escola poderá excluir as pessoas em razão de suas características pessoais, biológicas, econômicas, sociais e culturais.

Contrariando essa lógica, a LDB/96, ao reconhecer a escola especial como uma modalidade de ensino, leva a entender que nem todos os alunos têm direito à escola comum. Assim, aqueles que não *cabem* nessa escola por apresentarem alguma diferença, permanecerão no caminho da exclusão.

O Estado tenta garantir o direito à escolaridade sob a égide *escola para todos*, prevendo às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, mas não educação especial. A proposição da Lei de Diretrizes e Bases/96 apresenta uma idéia ambígua, que é inconstitucional. A contradição existente no sistema de ensino representa um obstáculo no processo de inclusão de todos na escola. Na visão de Mantoan (2001 p. 232),

O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa situação perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Para aumentar a contradição da manutenção desse ensino dicotomizado conforme denomina essa autora, lembremos que o Brasil é signatário da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - a Convenção da Guatemala*. O reconhecimento da adesão do Brasil a esse documento foi a sua aprovação no Congresso. Resultou daí o Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001, promulgado pelo Decreto nº 3956, que conferiu a ele o valor de lei ordinária ou norma constitucional.

Como podemos observar, a atual política educacional que norteia a educação escolar e, conseqüentemente, a ação do professor, é contraditória e definidora da condição do aluno. Quero dizer com isso que, hoje, grande parte das crianças que fracassam na escola correm o

risco de serem direcionadas ao ensino especial, criando, portanto, uma posição confortável para a escola comum, não exigindo dela novas alternativas de transformação radical.

Certamente essas leis são necessárias e importantes, mas nem sempre garantem o cumprimento dos mesmos direitos a todas as pessoas. Os avanços até então conquistados ainda não são suficientes para que um *estado de cidadania* efetive, conforme aponta Gouvêa (1996 p. 206), “a justiça, o respeito às diferenças individuais, que garanta o acesso aos bens sociais, a participação democrática, o direito à apreensão do conhecimento universal, buscando uma transformação coletiva da sociedade”.

Entretanto a interpretação do texto do art. 58 da LDB/96 também pode seguir uma vertente mais contemporânea, como apresentou Mantoan (2003a, p.5), no sentido de *atualizar* e dar novo significado ao termo *preferencialmente*. Vejamos a explicação da autora:

Tal advérbio refere-se a *atendimento educacional especializado*, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, do código *Braille*, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. (2003a, p.5).

De acordo com esse ponto de vista, o atendimento especializado à pessoa com deficiência pode ser oferecido fora da escola, como por exemplo, acompanhamento profissional voltado ao trabalho clínico, programas ligados ao esporte, desenvolvimento de habilidades artísticas, atividades de lazer, entre outras. Além do mais, quando se trabalha com uma turma de alunos, constituída nos princípios da educação inclusiva, isto é, nos parâmetros da diversidade, não são as atividades que devem ser adaptadas ou diferenciadas conforme as necessidades individuais dos alunos, o que se espera é que as respostas deles sejam diferentes. Essas respostas é que vão gerar outras possibilidades de aprendizagem e vivência pedagógica.

Países como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, México, Reino Unido, Canadá e Itália desenvolvem programas de educação inclusiva em todos os seus níveis. Com todos os alunos do mesmo nível freqüentando a mesma turma. Tais programas são sustentados por políticas educacionais que adotam uma postura mais radical e explícita em direção à educação para a diversidade e para todos.

Para os objetivos deste estudo, dentre as diversas experiências internacionais, selecionei aquelas que, além de oferecerem informações sobre essa questão, apresentam, também, dados sobre as ações que favorecem a convivência de todos os alunos na mesma turma. Essas experiências podem subsidiar os professores na busca de alternativas de decisões e práticas.

3.1 A experiência de educação inclusiva na Itália

A partir de 1977, a Itália passou a implementar um projeto nacional de educação inclusiva com a promulgação da Lei 517 de 1977. Segundo Baptista¹⁸, essa proposta constitui uma das iniciativas mais inovadoras pela sua radicalização. Por ser uma realidade diversa, variável e complexa, as informações tratadas na presente pesquisa referem-se à prática desenvolvida na Região da Emilia Romagna, sendo Bologna a sua sede administrativa.

As bases teóricas que orientam o projeto italiano de educação inclusiva tiveram sua origem na crítica ao atendimento diferenciado dos processos de institucionalização e medicabilidade da doença mental. Nas palavras de Baptista (2002, p. 127):

A Itália viveu a superação do atendimento diferenciado pela crítica aos processos de institucionalização e medicalização da doença mental e, conseqüentemente, das diferentes deficiências. Em meados dos anos, 70, essa crítica foi fortalecida pela divulgação de uma prática pedagógica associada à educação ativa e ao trabalho de Freinet, veiculadas pelo Movimento di Cooperazione Educativa, que na Itália dedica-se à pesquisa em educação e à formação de professores.

A propósito, na Itália podem-se identificar dois pólos de referência de produção e formação de educadores: o MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) e o PIA (Potenziali Individuali di Apprendimento) grupo ligado à Università degli Studi di Bologna, que tem como o principal expoente Andrea Canevaro¹⁹.

¹⁸ O Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, interessado no tema da inclusão escolar da pessoa com deficiência, realizou, entre 1992 e 1996, seu curso de doutorado na Università di Bologna.

¹⁹ Autor de livros como, *Handicap e Scuola: Manuale Per L'integrazione Scolastica*, 5ª ristampa, La Nuova Itália Scientifica, Roma, 1990; e em colaboração de parceiros, *Pedagogia Speciale Dell'integrazione – Handicap: conoscere e accompagnare*, 1ª ristampa, La Nuova Itália Scientifica, Roma, 1997

A busca de práticas alternativas, somadas às críticas integraram um movimento de discussão de políticas educacionais e tiveram como resultado a lei que determinou o fechamento das estruturas diferenciadas. O autor destaca que o número de escolas públicas na Itália em todos os níveis é muito superior ao das escolas privadas, portanto, todas as situações de inclusão escolar passam, praticamente, pelos mesmos critérios.

A idéia fundamental do projeto de educação inclusiva italiano não é fazer com que os alunos com deficiência atinjam os mesmos níveis alcançados pelos outros alunos, “mas oportunizar uma situação de aprendizagem que seja rica de estímulos e que permita a cada aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades” (1999, p.6).

Baptista lembra que o atendimento ao aluno com deficiência é prioridade nas escolas comuns, não existindo nenhuma estrutura diferenciada, como escolas ou classes especiais. Independentemente da deficiência da pessoa, sua inserção é total em todos os níveis de escolarização. Quanto a esses níveis de escolarização, o autor explica:

A escola superior italiana (equivalente ao segundo grau brasileiro) é muito diversificada nas possibilidades oferecidas aos alunos. Dentre estas alternativas encontra-se uma escola básica profissionalizante, como os Centros de Formação Profissional (C.F.P.), que oferecem cursos de dois ou três anos, altamente voltados para o mercado de trabalho (formam vendedores, eletricitas, cozinheiros, garçons, etc) e não permitem o acesso à universidade. No outro extremo estão as escolas como os liceus e os institutos técnicos profissionais, que oferecem cursos de cinco anos e dão direito de acesso à universidade, superado o exame nacional de *maturidade* (1999, p.1). (grifo do autor)

O Ministério da Educação italiano é o órgão responsável por realizar o exame de maturidade, que é considerado como a conclusão da escola superior. Tendo em vista a diversidade de alternativas do ensino superior, segundo Baptista, há uma “seleção tendencial entre os alunos mais bem sucedidos na escola média e aqueles com percurso reconhecidamente difícil, com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência” (1999 p.2). Habitualmente os alunos com dificuldade são encaminhados aos Centro de Formação Profissionalizante. Entretanto, esse autor ressalta que nada impede que esse mesmo aluno se matricule em uma escola superior, uma vez que tenha concluído a escola média. Nesses casos, há um projeto de *passagem* de uma equipe multidisciplinar, que envolve profissionais das duas escolas e do serviço sócio-sanitário.

A escola torna-se então, um espaço de experimentação, cujo objetivo é a busca de melhoria permanente da educação. Assim, o professor tem a oportunidade não apenas de

experimentar, mas de informar e reorganizar-se diante suas inquietações. Esse processo é garantido pelo envolvimento de vários docentes; e pela atividade de documentação²⁰, ferramenta indispensável para a realização da avaliação do trabalho vivido por todos os seus atores, à medida que todos os passos são registrados. O material daí produzido é utilizado na comunicação entre professor e aluno, professor e família, professor e comunidade, professor e professores; e pela Universidade que oferece apoio técnico. Nesse processo, a escola tem uma responsabilidade fundamental, mas não exclusiva, porque são envolvidas instituições variadas: a família, a administração municipal, a universidade, o centro de documentação.

Assim agindo, a escola não exclui o aluno com deficiência, ao contrário, busca alternativas que lhe propiciem a aprendizagem. Isso porque, o contexto social, legislativo e institucional oferecem garantias e dispositivos legais quanto à presença de alunos com deficiência na escola comum. Dada a importância desses dispositivos, passo a divulgá-los na íntegra, conforme os estudos de Baptista (2002, p.131):

- A limitação numérica de 20 alunos para classes que possuem alunos com necessidades educativas especiais;
- A presença de, no máximo, dois alunos com necessidades educativas em uma classe;
- A presença de um professor de apoio para atuar junto à classe, como suporte de todos os envolvidos (professor e alunos);
- A defesa de uma ação do professor de apoio como um mediador que favoreça as relações e estimule a colaboração entre os alunos, de modo que os responsáveis pela aprendizagem passam a ser os integrantes do grupo;
- A previsão de que a presença do professor de apoio seja sempre que possível parcial e proporcional à intensidade das limitações do aluno, procurando estimular a capacidade do professor regente de turma, no sentido de também se ocupar dos alunos com necessidades educativas especiais;
- A construção coletiva (educadores) de um plano pedagógico individualizado, de modo que sejam valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos objetivos compatíveis com suas possibilidades de progresso. Nesse plano, o percurso didático deve ser articulado com o plano geral no sentido da coincidência de conteúdos, que poderão variar em profundidade;
- A pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades em pequenos grupos, individuais e com a classe, sendo que essas últimas devem sempre ter prioridade;
- O desenvolvimento de procedimentos de avaliação compatíveis com o planejamento: avaliação contínua, coletiva, baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo (como estava no início do processo, quais avanços, quais perspectivas);

²⁰ Na Região de Emilia Romana existem centros de documentação que constituem uma rede de serviços que apoiam projetos educativos, atuando na documentação, assessoria, fornecimento de material complementar e busca de auxílios externos.

- A colaboração prevista entre equipe multidisciplinar dos serviços socio sanitários e a escola.

A prática escolar desenvolvida segundo esses dispositivos faz com que o aluno com deficiência tenha um papel importante com relação a seus colegas pois, se a sua presença gerar dificuldades no grupo, novos processos de aprendizagem e alternativas devem ser buscadas pelo grupo para superar essa realidade. Assim, a ação coletiva transforma o que é dificuldade em um desafio para todos.

E por fim, o modelo de educação inclusiva italiano só se concretiza se educadores, conscientes da realidade das pessoas com deficiência, confiarem na capacidade delas. Nesse sentido, a pedagogia institucional²¹ viabiliza um contexto cooperativo, orientador da construção compartilhada de regras permitindo a evolução do aluno por meio de uma pluralidade de recursos possíveis.

3.2. A experiência de educação inclusiva do Reino Unido

Na Inglaterra e no País de Gales, há trinta anos, é proibido excluir qualquer criança com deficiência do sistema integral de educação. Desde setembro do ano 2000, o currículo introduzido em todas as escolas do Reino Unido tem um forte compromisso com a inclusão escolar.

Entretanto, segundo Mittler²², por mais comprometido que seja o governo com a questão da inclusão e exclusão em sala de aula, “são as experiências cotidianas das crianças na sala de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola”(2003, p.139). Ao fazer uma detalhada revisão bibliográfica sobre a literatura da inclusão, Mittler apresenta os avanços, contradições e limites que o Reino Unido vem enfrentando no desafio da efetivação da educação inclusiva.

Para esse autor, o ponto de partida para a inclusão está na concepção de um currículo que priorize lições individuais, acessíveis a todos os estudantes. Dessa forma, ele proporcionará a todos os alunos oportunidades de participação nas atividades e possibilidade de experimentar o sucesso, fundamento essencial da inclusão. Quanto ao novo Currículo

²¹ Para maior compreensão da pedagogia institucional o autor recomenda: Vasquez, A., Oury, F. L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale. Bologna, Dehoniane, 1975.

²² Peter Mittler é professor emérito de Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Manchester e ex-presidente da Inclusion International.

Nacional do Reino Unido, foi elaborado a partir da experiência dos últimos doze anos, data do lançamento do último currículo (1988). Mitller (2003, p.144) destaca o perfil desse currículo:

O Currículo Nacional novo está baseado em um conjunto de valores explícitos que são o produto de um processo de consulta independente. Em segundo lugar, esses valores estão refletidos em uma declaração clara e detalhada sobre inclusão. Em terceiro lugar, as propostas novas sobre cidadania e sobre educação pessoal, social e de saúde refletem uma visão mais ampla de educação.

A declaração de valores que o autor faz alusão, reflete uma visão de sociedade inclusiva, sendo eles organizados em títulos, acompanhados por exemplos que os expressam (2003, p.145). Reproduzo-os a seguir, na íntegra:

- O ego: Nós nos valorizamos como seres humanos únicos e capazes de crescimento espiritual, moral, intelectual, físico e capazes de desenvolvimento;
- As relações: Nós valorizamos os outros por eles próprios, não só pelo que eles têm ou pelo que podem fazer para nós. Nós valorizamos as relações como fundamento para o desenvolvimento e o preenchimento de nós mesmos e dos outros, e para o bem da comunidade;
- A sociedade: Nós valorizamos a verdade, a liberdade, a justiça, os direitos humanos, as leis e o esforço coletivo para o bem comum. Em particular, valorizamos as famílias como fontes de amor e apoio para todos os seus membros como a base de uma sociedade em que as pessoas preocupam-se com as outras;
- O ambiente: Nós valorizamos o ambiente, tanto a natureza como o ambiente que foi modelado pela humanidade, como base da vida e como uma fonte de êxtase e de inspiração.

Naturalmente o novo Currículo Nacional opera no interior de uma sociedade, como não poderia ser diferente, tem uma dimensão complexa e precisa superar muitos obstáculos para se efetivar. Das dificuldades apontadas por Mitller, selecionei algumas de naturezas diferentes. Por exemplo: a elitização da educação, alguns têm sucesso e muitos são excluídos; o sistema de avaliação e de classificação vigente; a abrangência da proposta curricular que não atinge o interesse de muitas crianças, fruto da diversidade a diversidade das comunidades e culturas da sociedade. Nas palavras do autor:

Como resultado disso, muitas crianças não foram atingidas pelo que as escolas têm a oferecer. As aulas podem ser ministradas em um nível muito alto, as crianças não podem entender o que é requerido delas e o idioma de instrução pode criar obstáculos adicionais para a compreensão e para a participação. (MITTLER, 2003, p.158)

Diante dessa realidade, para Mittler, cada escola encontrará um caminho diferente em direção à prática inclusiva e todas elas enfrentarão dificuldades diferentes. Entretanto, para ele as escolas já avançaram muito principalmente no tocante aos itens que aparecem no planejamento e na formação dos professores.

As escolas envolvidas no desenvolvimento de práticas inclusivas podem fazer uso de um material conhecido como *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, produzido pelo CSIE²³, 2000 e desenvolvido em parceria com o University of Manchester Centre for Special Needs e o Centre for Educational of de Christ Church University College, Canterbury. O Index é um material relevante pois, segundo Mittler, foi desenvolvido por “uma parceria de profissionais e de acadêmicos da área: uma equipe de professores, pais e mães, acadêmicos, autoridades educacionais locais e escolas que testaram e melhoraram o Index em uma série de diferentes contextos no país todo”(2003, p.163).

Cada escola tem autonomia para a utilização desse material cujo propósito básico é auto-avaliar a política e a prática das escolas. O Index pretende abranger escolas fundamentais e médias, pressupondo que muitos elementos de prática inclusiva já ocorreram, mas podem ser aprimorados, e outras áreas podem ser repensadas. Cada questão dessa auto-avaliação remete à reflexão permanente do trabalho desenvolvido e provoca efeitos na prática docente. Concluo que essa postura vai ao encontro dos fundamentos teóricos da minha pesquisa, pois sugere ao professor a reflexão de sua prática e a busca de alternativas de ação a partir dessa reflexão.

Tendo em vista os meus objetivos aqui, apresento os aspectos que as escolas têm considerado como importantes na realização de uma prática eficiente, bem como algumas referências de títulos indicados por Mittler. Quando necessário, tecerei comentários a respeito.

a) Diferenciação: Das definições apresentadas pelo autor, destaco a de Visser (apud,1993)²⁴. Esse autor sugere como parâmetro o currículo comum. De acordo com essa orientação, o trabalho do professor deve satisfazer “as necessidades de progresso curricular através de seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de trabalho de grupo” . Tal qual a proposição de Mantoan, Mittler chama a atenção para que se evite o risco da diferenciação não conduzir à segregação.

²³ Centre for Studies on Inclusive Education da Comunidade Britânica, situado em Bristol. Desse centro saem os principais documentos internacionais sobre Educação Especial.

²⁴ Visser, J. (1993).

b) Avaliação e manutenção de registro: É necessário que as escolas desenvolvam, políticas de avaliação para que ela não se torne instrumento de exclusão. Para isso, o ideal seria que elas pudessem contar com o apoio dos coordenadores de necessidades especiais, para, então, aprenderem as diferentes possibilidades de avaliação e usá-las de maneira mais adequada. Nesse sentido, um exemplo o recurso de registros das aquisições dos alunos, incluindo os interesses e os passatempos fora da escola. A esse respeito, antecipa Wade: “Um trabalho de desenvolvimento está a caminho a fim de que esses dados sejam incorporados nas pastas de trabalho dos alunos, com uma maior ênfase na celebração de passos relativamente menores no processo de aprendizagem” (apud, WADE, 1999).

O uso do recurso de registro lembra a experiência italiana apresentada anteriormente que demonstra a maneira como, a região da Emilia Romagna trabalha com a avaliação a partir da comunicação das vivências dos alunos configurando um amplo sistema de documentação. Esse material revela o envolvimento da criança, dos professores, da escola e da comunidade. Também no Reino Unido está em andamento a possibilidade de avaliar as vivências e interesses extra-escolares dos alunos. Já no Brasil, a luta contra o fracasso escolar propõe uma mudança na forma de avaliar que, na maioria das práticas educativas, ainda está centrada na quantificação dos conhecimentos reduzidos a conteúdos programáticos, conteúdos esses transmitidos de maneira fragmentada e fora de qualquer contexto. Essa concepção de avaliação provoca um alto índice de repetência e evasão escolar.

c) Aprendizagem colaborativa: O governo ainda tem subestimado a importância de ensinar a toda classe, desde que os professores assegurem que “todos os alunos sejam beneficiados e que o grupo não seja forçado a trabalhar no ritmo dos estudantes mais lentos ou daqueles mais rápidos” (MITTLER, 2003, p.169). O autor ressalta que não se trata de uma diferenciação curricular, mas de uma estratégia de sala de aula que oferece a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos.

d) Professores que apóiam uns aos outros: Conseguem-se apoio mútuo quando reuniões de pequenos grupos de professores são programadas para regularmente, para discutirem “ a respeito de uma criança em particular ou, mais comumente, uma preocupação mais geral, relativa às barreiras para a aprendizagem e para a participação dos grupos de alunos”(MITTLER, 2003, p.171). A solicitação das reuniões parte da iniciativa de pessoas que estejam coordenando as sessões. Nessas reuniões, podem contar com a presença de um

consultor visitante, que terá a função de mediar trocas de idéias e informações e não de trazer soluções imediatas. “Um exemplo inglês dessa *consultoria sutil* pode ser encontrado no trabalho de Gerda Hanko (1995), a qual tem muitos anos de experiência como consultora e colaboradora em escolas da rede pública regular de ensino nos subúrbios de Londres”.

e) Ensino colaborativo: Consiste na presença de um segundo adulto na sala de aula. Mittler pondera que essa é uma nova experiência para os professores da escola comum, considerando que eles não foram preparados para a vivência dessa situação no período de qualificação. Portanto, a chegada de outro adulto pode tornar uma ameaça para o professor. O autor faz diversas indicações de leitura a esse respeito:

Muitas informações sobre o ensino colaborativo estão disponíveis atualmente. Um livro de Jordan (1994) é bastante útil, uma vez que está baseado em experiências do Reino Unido, assim como na experiência canadense. Um guia para o profissional que atua no campo (nas escolas) foi publicado por Doyle (1997), e um livro interessante de textos que foram reunidos foi organizado por Graham e Harris (1999). No Reino Unido, o trabalho de Lacey e Lomas (1993) forneceu uma diretriz útil sobre equipes de trabalho e colaboração através de fronteiras profissionais. (2003, p. 172)

f) Crianças apoiando crianças: Um processo de inclusão escolar para ser bem sucedido vai depender da participação das outras crianças. A proposição é que cada vez mais os professores assegurem que as crianças com habilidades variadas aprendam umas com as outras, “de forma que as crianças possam ajudar seus colegas vizinhos que podem estar lutando para entender o que é esperado deles. Na China, tal apoio é considerado como um dever das crianças mais capazes” (idem, 172). Nesse item, Mittler apresenta uma vasta bibliografia e comenta que o melhor guia da Inglaterra nessa área é o Topping (1998), intitulado *The Peer Tutoring Handbook*. Essa publicação oferece exemplos de experiências que habilitam “os estudantes a apoiarem a aprendizagem uns com os outros, assim como sugestões sobre como planejar e organizar projetos bem-sucedidos”.

g) Apoio do coordenador de necessidades especiais: A tarefa principal do coordenador de necessidades educacionais especiais é apoiar os professores na condução de suas responsabilidades para ensinar todas as crianças. As características desse trabalho é que seja

discreto e encorajador, justamente para que o professor não transfira, para o coordenador, as suas responsabilidades da classe. A parceria entre o coordenador de necessidades especiais, professores polivalentes e os professores de disciplinas específicas depende da “quantidade de tempo que pode ser alocado e da efetividade com que o tempo limitado disponível é usado” (MITTLER, 2003, p. 175). Dependerá, também, do grau de entendimento e do compromisso dos diretores das escolas e do conselho de representantes em direção a uma escola inclusiva, do apoio que é dado ao coordenador e do número de horas que lhe será concedido ao trabalho. Habitualmente o coordenador tem por semana, de dois a três dias de trabalho.

h) Ajuda dos assistentes de apoio à aprendizagem: Nos Estados Unidos, dois professores, com o mesmo *status*, trabalham juntos, ao contrário das experiências britânicas, em que os professores trabalham com funcionários não-qualificados, mantidos por diferentes fontes financeiras. Já as escolas especiais trabalham há muitos anos com os assistentes de apoio à aprendizagem os quais recebem títulos variados como: ajudantes não-pedagógicos, assistentes de apoio especiais ou assistentes de sala de aula. Há casos até de chegarem a ser designados três assistentes para uma classe. Nesse caso, os adultos têm a oportunidade de partilhar e variar os papéis e responsabilidades da sala de aula. Acerca disso, Mittler cita o trabalho de Thomas (1992), que demonstrou a possibilidade dessa prática ser adaptada nas escolas comuns de ensino fundamental, podendo elas trabalharem juntas com a intenção de adaptar estratégias aos diferentes contextos. Atualmente existem quarenta mil assistentes de apoio à aprendizagem trabalhando nas escolas do Reino Unido, outros vinte mil estão sendo chamados para apoiar as Estratégias Nacionais de Alfabetização. Essa função, porém é pouco valorizada pelos representantes das escolas e pelas autoridades, pois recebem salários muito baixos. O governo britânico está elaborando para eles um plano de qualificação profissional.

O obstáculo maior encontrado nesse trabalho é a falta de tempo dos professores e assistentes para o planejamento de uma proposta de trabalho colaborativo. Essa situação é agravada pelas freqüentes mudanças de percepção do que vem a ser o papel do assistente. Ainda não existe clareza da sua função.

i) Apoios externos: Esses serviços variam em natureza, qualidade e quantidade entre as autoridades educacionais locais. O coordenador de necessidades educacionais especiais tem como tarefa verificar quais serviços estão disponíveis para a escola e assim, trabalhar com os serviços de apoio, tais como: psicologia educacional; serviços de aconselhamento para

idioma; alfabetização; aritmética; apoio ao comportamento e aos alunos com comprometimento sensorial.

Para Mittler, esses são os símbolos que representam uma prática educacional significativa e docente para todas as crianças. Ainda segundo ele, os professores já possuem o conhecimento e as habilidades necessárias para a jornada da educação inclusiva. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança, em sua própria habilidade para ensinar de modo inclusivo” (2003, p.181). No entanto, não basta apenas serem preparados; os professores precisam trabalhar em escolas que estejam comprometidas com a auto-avaliação, pois são elas que se dispõem a revisar a prática desenvolvida e experimentar outros modos de trabalhar.

Não tinha como pretensão, ao descrever esses aspectos, apresentar um roteiro que consolidasse a prática da educação inclusiva, mesmo porque foge à centralidade de minha pesquisa. Procurei, por outro lado, retratando as experiências dessa prática tanto na Itália como no Reino Unido, mostrar que é possível construir uma prática docente em que todos podem aprender juntos na mesma turma. Entretanto a educação inclusiva é uma conquista que se alcança a partir do enfrentamento de obstáculos e incertezas, vividos pelos alunos, pelos professores, pelos pais, pela comunidade e pelas autoridades representantes do poder público.

4. EM BUSCA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Para realizar este estudo, percorri um caminho metodológico, assunto deste capítulo. Nessa perspectiva, servi-me da sistematização da prática dos professores, com o intuito de caracterizar, problematizar e analisar as iniciativas e encaminhamentos pedagógicos que aí se dão. Para tanto, necessitei: detectar os processos de inclusão escolar expressos nas práticas pedagógicas, verificar a reação dos professores diante da situação de inclusão, verificar as dificuldades e problemas enfrentados pelos professores surgidos no interior das práticas inclusivas e registrar ações pedagógicas criadas nesse processo, em prol da inclusão.

Pelas características do meu objeto de estudo, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando a modalidade de observação participante não-estruturada²⁵, também denominada antropológica ou livre. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p. 166) é uma forma de observação participante, “na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação”. Essa orientação metodológica tem como característica a tradição etnográfica que permite, segundo Laville e Dionne (1999, p. 180) destacar “as facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferente dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que lhes atribuem”. A essas considerações, é importante acrescentar as afirmações de Lüdke e André (1986). Segundo esses autores, a revelação de fatos e dados, numa perspectiva de investigação qualitativa nas ciências sociais, não se evidencia de maneira objetiva e imediata nem os fatos são enfrentados com neutralidade científica²⁶. Afinal, a explicação dos fenômenos sofrem influências do pesquisador que, ao interpretar os fatos, os ajusta ao seu sistema de valores e conhecimentos acumulados, além de apresentar seus interesses particulares e suas preferências.

²⁵ Não significa que não seja orientada, pois baseia-se na hipótese preliminar de que o professor lança mão dos saberes construídos ao longo do exercício da sua prática docente.

²⁶ Paulo Freire produziu, em parceria com Myles Horton, o que denominou um *livro falado*: O caminho se faz caminhando. Em um dos seus diálogos com o amigo, Freire comenta que “a neutralidade é simplesmente seguir a multidão [...] é a melhor maneira de esconder uma escolha” (2003, p.115-116).

Posto isso, em minha pesquisa, a observação participante da prática dos professores teve um registro do tipo etnográfico, e acrescentarei, à leitura do contexto escolar, as informações contidas nos documentos pedagógicos produzidos pela escola.

Como a pesquisa está centrada na prática dos professores, a investigação da ação deles forneceu-me elementos para desvelar como o professor age na situação de inclusão do aluno com deficiência mental. A análise dos dados se desenvolveu à medida que foram coletados e mediante teorizações progressivas, durante toda a investigação.

A escolha por observar a prática das professoras diante das situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula, justifica-se por entender que o trabalho do professor ocupa papel central no processo de educação escolar. As palavras de Arroyo (2002, p.19) confirmam essa idéia quando diz que “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

Quando se fala em sala de aula, penso nos espaços onde ocorrem situações educativas que envolvem a prática pedagógica, entendida aqui, como as ações, as iniciativas dos professores para dar conta dos problemas da prática inclusiva que eles estão vivendo nesse momento histórico. A sala de aula pode ser, portanto, qualquer espaço físico dinamizado pela relação pedagógica entre professor e alunos.

Ainda sobre a discussão desse espaço, que é o centro do acontecimento da ação do professor, afirma Vasconcellos (2002, p.12):

Entendemos que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde diariamente o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. A sala de aula é o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade.

O fato de o trabalho em sala de aula envolver, ao mesmo tempo, os discursos político e pedagógico torna esse ambiente um lugar dinâmico, dialético, contraditório, pois ali vivem-se questões sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psíquicas, ideológicas e outras situações trazidas tanto pelo professor como pelos alunos.

Ao fazer uma breve reflexão sobre a sala de aula, Araújo fundamenta-se na concepção dialética da educação, também denominada histórico-crítica, para defini-la como um lugar de vivência da práxis educacional. Isso significa dizer que, para enxergarmos os

diversos ângulos da prática pedagógica e desta em relação à sociedade, é necessário situá-la a partir do contexto histórico. Atualmente essa corrente teórica tem se preocupado em buscar uma sistematização pedagógica do fenômeno educativo escolar. Nesse sentido, tornar a sala de aula como tema reflexivo, implica priorizar a relação professor e aluno. Só esses atores “vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar” (ARAÚJO,1986, p.41).

Ainda conforme esse autor, mesmo que a questão política e o trabalho pedagógico não fossem articulados, não poderíamos inferir que a prática docente fosse desprovida de parâmetros políticos, haja vista as incontáveis situações trazidas intencionalmente ou não, pelos professores e também pelos alunos. “A sala de aula tudo envolve, tudo reúne, tudo implica” (1986, p. 43).

Por toda essa confluência de fatores, a sala de aula é uma possibilidade de veiculação de um discurso resultante do pensamento histórico-social, isto é, fundado a partir da consciência crítica, nas relações concretas. Por isso que Araújo denomina a sala de aula como *um lugar do discurso dos oprimidos* e, por que não, sob a mesma perspectiva, dizer eu dos excluídos, sobretudo da pessoa com deficiência, tema desta pesquisa.

Todavia, a prática do professor na sala de aula não é a única responsável pelo fenômeno educativo, tampouco pela segregação dos alunos com deficiência. Contudo, não há dúvida de que a vivência de sala de aula contribui para o processo de formação humana. Os professores, mediante sua prática em sala de aula formam pessoas. Assim, poderão provocar mudanças, desde que suas ações sejam definidas por uma ética que priorize a “educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, idéias essenciais para se entender a inclusão”. (MANTOAN, 2003)²⁷. Essa idéia em muito se aproxima do pensamento de Freire, pois, ele acredita que a incompletude é uma condição vital que provoca a permanente transformação do homem na busca do conhecimento. Em suas palavras:

Acho que uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos

²⁷ No prefácio do livro Educação Inclusiva : contextos sociais, Peter Mittler, Artmed

completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser (2003, p. 43).

Feitas essas considerações, centrei minha pesquisa nas salas de aula com o objetivo de detectar práticas de professores que não consideram portadores de verdades absolutas, que estejam preocupados em romper com o conservadorismo educacional, que se sintam incompletos e por isso buscam, permanentemente, a partir das próprias experiências, produzir novos conhecimentos que levem à inovação de suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, orientei minha pesquisa partindo do pressuposto de que o professor, portador dessas características, parte dos conhecimentos que construiu ao longo de suas experiências para, reinventar alternativas que levem todos os seus alunos a aprenderem ao mesmo tempo, junto com seus colegas.

Nessa perspectiva, entendo a aprendizagem como a capacidade de o aluno em transformar os objetos de conhecimento construídos pela cultura para atribuir sentido ao mundo físico e simbólico, constituído por diferentes linguagens. Autores como Coll e Solé (1996, p. 19) afirmam que:

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é o motor para o desenvolvimento, considerando globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas no sujeito que aprende; os outros significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção.

Ademais a aprendizagem não é um fato isolado, é um momento social e histórico em que é preciso considerar o período de desenvolvimento do aluno e da aluna, bem como suas experiências culturais. Para Lima (2002, p. 5):

Todo processo de aprendizagem está articulado com a história de cada indivíduo, e o ser humano aprende mais facilmente quando o novo pode ser

relacionado com algum aspecto da sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com alguma questão que o indivíduo se colocou, com imagens, palavras e fatos que estão em sua memória, com vivências culturais.

O professor também é sujeito desse processo de aprendizagem, na maneira como realiza a mediação dos conhecimentos²⁸, sua formação profissional e conhecimento pedagógico. O contexto da escola através da sua gestão, organização do tempo e espaço e da dinâmica das práticas que se dão em sala de aula também são determinantes no processo da aprendizagem. No caso dos alunos, favorece a aprendizagem o ambiente educacional que, a princípio, se preocupa com todos eles, independentemente das características de cada um. Dessa forma, a escola contempla a diversidade possibilitando aos aprendizes a enriquecerem no partilhar, na escola e na sala de aula, da oportunidade de aprender uns com os outros. Dessa forma, os fundamentos da educação inclusiva aplicam-se não somente aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos. Essa não é uma tarefa fácil, pois exige flexibilidade e sensibilidade às necessidades particulares de todos os alunos, atitude essa pouco praticada no âmbito da educação tradicional. Nessa proposição, reconheço que o professor tem que criar condições para oferecer a todos os seus alunos situações pedagógicas diferenciadas daquelas que giram em torno da órbita daquilo que Horton (2003) chama de “convencionalismo da educação”. Em outras palavras, é preciso deixar de educar como sempre se educou.

4.1 Os sujeitos e espaços da pesquisa

A escolha das professoras que comporiam a amostra da pesquisa se deu a partir da lista de alunos da Apae-Contagem que estavam freqüentando a escola comum. O critério de seleção foi identificar qual escola apresentava uma avaliação positiva do aluno com deficiência.

Primeiramente estabeleci contato com as supervisoras de ensino que sempre se mostraram receptivas à proposta de observação e prontas a atender às minhas demandas, tais como: colocar a minha disposição o diagnóstico institucional e o projeto político pedagógico

²⁸ Freire (2003, p. 114) acredita que o conhecimento não é algo estável, pelo contrário, está sempre em transformação. Para ele o “ato de saber tem historicidade, então o conhecimento de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e transforma”. O mesmo acontece com as teorias.

da escola para consultas; mostrar a agenda do trabalho das professoras; permitir o meu livre trânsito pelas dependências da escola.

Com efeito, no contato com Marina, professora de Português, Geografia e História e Helena, professora de Matemática e Ciências, ambas professoras de Marcos²⁹, aluno do 1º ano do 2º ciclo, apresentei-lhes a proposta da pesquisa. Como são professoras de um aluno com deficiência mental e existem poucos registros nessa área, pareceu-me necessário observar suas práticas. As duas, sem hesitar, concordaram comigo, porém, quando lhes solicitei participar de uma entrevista, não se dispuseram como acontece com a maioria dos professores do nosso país, elas igualmente fazem *dobra*³⁰ e o tempo que têm disponível para o deslocamento entre uma escola e outra é pequeno. Também não aceitaram nada para ser respondido em casa, pois têm ocupações em excesso. Sendo assim, as poucas conversas que tive com as professoras foram nos momentos de intervalo, numa grande sala, no período dedicado ao descanso e ao lanche de todas as professoras³¹. Nesse momento quem ficava ocupada era eu. As professoras me procuravam com o intuito de falar sobre seus alunos que não estavam aprendendo e pedir-me orientação, não do ponto de vista das suas práticas, queriam informações sobre o processo de encaminhamento desses *alunos problema*, quais os procedimentos deveriam adotar para encaminhá-los a se submeterem a diagnóstico psicopedagógico. Esse fato por si só já indicava que os alunos eram os responsáveis por diversos problemas pedagógicos vividos no interior daquela escola. De um modo geral não havia preocupação, por parte das professoras, em buscar alternativas pedagógicas para o enfrentamento das questões que emergiam em suas salas de aula. Para elas, as dificuldades eram invariavelmente dos alunos.

Nessa medida, por mais que lhes fossem dito que o interesse da pesquisa concentrava-se na ação do professor, os comentários que chegavam até a mim eram sobre as histórias de vida dos alunos e do quanto as mazelas das suas vidas os transformavam em vítimas dos seus fracassos escolares³².

²⁹ Aqui, como nos demais casos (nomes das escolas, alunos e professoras apresentadas adiante) os nomes dados são fictícios.

³⁰ Significa dar aula no outro horário para outra turma, não necessariamente na mesma escola.

³¹ Não foi registrada a presença de professores durante o período de observação.

³² Essa tendência das professoras é confirmada na pesquisa realizada pelo Game (1998) – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – da FAE/UFMG em 1997, que teve como objetivo traçar o perfil dos professores de ensino fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais. Segundo essa pesquisa, do ponto de vista dos professores, as causas do fracasso escolar são explicadas primeiro atribuindo as dificuldades de aprendizagem ao próprio aluno, depois à família, a escola e, em último lugar, às práticas pedagógicas dos professores.

Além da sala de aula, para entender mais aquele contexto, foram realizadas observações na sala da supervisão escolar e no pátio nos momentos de intervalo e de atividades dirigidas na quadra.

4.2 O contexto da observação

4.2.1 Identificação da escola

A Escola, aqui denominada, Escola X, onde foi realizei a observação, localiza-se em um bairro de periferia de Contagem, cidade pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte. Recebe, nos três turnos, por volta de 1720 alunos distribuídos nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

- Educação Infantil;
- 1º ano do ciclo de formação continuada do Ensino Fundamental (antigas classes de pré-escola, 1ª série e 2ª séries);
- 2º ciclo de formação continuada do Ensino Fundamental (antigas classes de 3ª, 4ª e 5ª séries);
- A Suplência dentro o Programa de Educação Básica (PEB/EJA), com o objetivo de atender a alunos jovens e adultos, e turmas regulares do 3º ciclo, para alunos acima de 14 anos (antigas classes de 6ª, 7ª e 8ª séries). Todos no turno da noite.

Com o intuito de obter dados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, essa escola, passou por um processo de construção e elaboração de um diagnóstico institucional no ano de 2000. Desse trabalho foi elaborado um relatório, de onde foram extraí informações relativas a função social da escola, ao diagnóstico da comunidade, diagnóstico dos alunos, diagnóstico dos servidores, informações essas que abordarei a seguir.

a) A função social da Escola X

De acordo com o relatório, a função social dessa escola é: “Promover um ensino de qualidade, capaz de desenvolver o potencial cognitivo, afetivo e social do educando, visando à formação mais humanizadora e criativa, para que ele possa viver com dignidade num mundo de alta tecnologia, informação e globalidade”.

b) Diagnóstico da comunidade

O perfil dos pais traçado a partir da aplicação de um questionário cujo objetivo era verificar o poder aquisitivo deles. De acordo com os dados, trata-se de uma comunidade de baixo poder aquisitivo, pois 5% dos pais ou responsáveis vivem com menos de um salário-mínimo; 15% ganha um salário-mínimo; 42% ganha dois salários-mínimos e 38% ganha acima de cinco salários. A principal atividade profissional desenvolvida era na área da metalurgia. Dos pais pesquisados na época, apenas 1% se encontrava desempregado. As mães que trabalhavam fora somavam 69% das pesquisadas, normalmente em casas de família ou comércio; 39% se dedicavam às atividades do lar.

Quanto à escolaridade, 1% dos pais foram considerados analfabetos; 51% não tem o ensino fundamental completo; 27% concluiu o ensino fundamental; 11%, o ensino médio e 10%, o ensino superior.

Constava também nesse item, dados referentes à orientação religiosa das famílias. Constatou-se a predominância da religião católica, 58%, em seguida aparecem os evangélicos com 36%, e 6% segue outras religiões.

Quanto ao estado civil dos casais, 82% dos pais são casados; 13%, solteiros e 5%, separados.

Em relação ao número de filhos, 8% dos casais têm um filho ou dependente; 58% tem dois filhos; 16% tem três filhos e 18% tem mais de três filhos ou dependentes.

Com relação à moradia, os dados revelaram o seguinte: 70% das famílias residem em casa própria; 21% paga aluguel; 3% mora de favor e 6% não respondeu. Quanto ao lazer, 49% dos pais quando praticam esporte é jogando futebol e 51% das mães não praticam nenhuma atividade física esportiva.

c) Diagnóstico dos alunos

O diagnóstico dos alunos, também foi realizado por meio de questionário, com o objetivo de identificar as suas características. Assim, com relação ao lazer e esportes, no universo de novecentos e sessenta e sete alunos dos 1º e 2º turnos (manhã e tarde) 52,4% dos alunos praticam esportes, os preferidos são natação, ginástica artística e futebol. Por falta de oportunidade, 47,6% dos alunos não praticam nenhum esporte ou atividade voltada ao lazer.

Na composição do perfil do diagnóstico do aluno, a escola, também demonstrou interesse quanto a religiosidade. A religião predominante é a católica, 51,8% a segue; 31,1% é evangélica; 0,2% segue outras religiões e 16,9% não respondeu.

O relatório da escola não apresentou nenhum tipo de pergunta relativa às atividades que são próprias da infância, como: o que fazem quando estão fora da escola, quais as

brincadeiras preferidas, etc. Faltou até mesmo investigar as opiniões delas acerca das vivências que têm na escola, tais como: o que mais gostam de fazer na escola, que mudanças recomendariam que fossem feitas ali.

Especialmente, no grupo dos jovens e adultos, as perguntas apresentaram maior detalhamento. Foram aplicados duzentos e sessenta e dois questionários que apontaram as seguintes informações: 1,5% dos alunos encontravam-se na faixa etária de 14 a 15 anos; 19,8%, entre 16 a 20 anos; 21% entre 21 a 25 anos; 16,8% de 26 a 30 anos; 16,8% de 31 a 40 anos; 7,6% de 41 a 50 anos; 1,5%, acima de 50 anos e 15% não respondeu.

Em relação ao trabalho 24,8% não trabalha; 22,1% trabalha sem vínculo empregatício; 26% trabalha com vínculo empregatício; 9,9% é autônomo e 17,2% não respondeu. No que diz respeito às expectativas escolares, 11,8% pretende concluir o ensino fundamental; 42,7% quer concluir o ensino médio e 19,8%, o ensino superior; 8% pretende fazer outros cursos e 17,7% não respondeu. Desse grupo, apenas 4,5% pratica esportes, 40,5% prefere assistir à televisão ou cinema como opção de lazer; 11,4% frequenta bares e similares. O gosto pela leitura está presente em 8,4% dessa população; 12,6% frequenta casas de dança e os 22,6% restantes dos alunos vão a clubes, estádios de futebol, gostam de fliperamas e participam da comunidade religiosa.

d) O diagnóstico dos servidores

Quanto a esse tema o questionário apontou os seguintes dados: a Escola X conta com um total de cento e vinte e oito servidores, sendo sessenta e dois professores do nível 1, quinze professores nível 3, vinte e dois auxiliares de serviço, uma secretaria, cinco auxiliares de secretaria, dois auxiliares de biblioteca, sete supervisoras escolares, uma orientadora educacional, duas coordenadoras, uma vice-diretora e uma diretora. Em termos de escolaridade, 57,5% dos funcionários administrativos não concluiu o ensino fundamental; 30% concluiu o ensino fundamental; 7,5% concluiu o ensino médio e 5% possui o curso superior. Já dos professores que atuam da pré-escola ao segundo ciclo do ensino fundamental, 21% possui o ensino superior completo; 29% cursa o 3º grau e 50% possui o ensino médio. Todos os professores nível 3 possuem o 3º grau completo; desses 5%, é pós-graduado. A equipe técnica é composta por sete servidores com nível de formação superior e quatro pós-graduados. A direção da escola é composta pela diretora geral, vice-diretora e duas coordenadoras. Todas possuem curso superior, exceto a vice-diretora e a coordenadora da educação infantil.

A maioria dos servidores é do sexo feminino, perfazendo um total de 90%, conseqüentemente, o total de homens servidores da escola é de 10%. A faixa etária de idade dos servidores entre 18 a 25 anos é de 7%; os de 26 a 30 anos representam 13%; os de idade entre 31 a 40 anos, 47%, e acima de 40 anos, 33% dos servidores. O estado civil deles apresenta um quadro de 83% de casados; 13% de solteiros e 4% de separados.

Quanto ao numero de filhos e dependentes, 18% não possui dependentes ou filhos; 17% tem um filho; 47% tem 2 filhos; 8%, 3 filhos e 10% mais de 3 filhos. 70% deles são seguidores da religião católica; 27% deles são evangélicos e 3%, outras religiões. Ao contrário do questionário aplicado aos alunos nesse tópico não houve perguntas que abordassem práticas de lazer, cultura e esportes.

Quanto à visão e expectativa dos pais, alunos e servidores em relação a essa escola, 81% considera a escola ótima/boa; 12%, regular e 7%, ruim. Apontaram o que desejavam que a escola lhes oferecesse:

- “mais segurança;
- a continuidade de um ensino de qualidade, capaz de preparar os alunos para o presente e o futuro;
- mobiliários novos e equipamentos de recreação como brinquedos;
- uma escola sem violência;
- melhores condições de higiene nas instalações sanitárias;
- merenda mais rica.”

Meu próximo passo, depois de conhecer o Diagnóstico Institucional 2000, seria, obviamente, verificar qual o objetivo geral da Escola X. Seu objetivo é nortear, coletivamente, as ações a fim de alcançar metas estabelecidas, de acordo com sua missão.

De acordo com esse objetivo, foram estabelecidas em um *Plano de Ação* as prioridades, bem como as ações a serem desenvolvidas institucionalmente a partir do ano 2000 . Foram apontados os itens:

- relacionamento interpessoal;
- manutenção e conservação do prédio escolar;
- contato da direção com os alunos;
- pontualidade dos professores na entrada para as salas de aula e após o término do recreio;
- integração dos funcionários da secretaria com os diversos setores da escola;
- conservação da higiene e limpeza da escola;
- disciplina durante os recreios dos turnos da manhã e tarde;
- incentivar aos pais para acompanhamento da vida escolar de seus filhos;
- enriquecimento do acervo da biblioteca escolar;

- integração das disciplinares com os professores e supervisores da escola;
- conscientização dos alunos do curso noturno que são usuários de drogas;
- estudo e estabelecimento dos componentes curriculares da educação de jovens e adultos;
- investimento na formação continuada dos professores de todas as modalidades de ensino da escola;
- capacitação da equipe técnica e demais servidores da escola.

De posse, então do Diagnóstico Institucional 2000 e do rol de prioridades dessa escola, pude verificar que o processo educativo aí vai para além da relação pedagógica entre professor, aluno e conhecimento. Assim sendo, a educação, hoje, tem que dar conta de uma complexidade de fatores políticos, sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e conjunturais que a integram. Conseqüentemente, os professores da escola pública vivem o desafio de lidar com essas instâncias no seu cotidiano. Para tal enfrentamento, é preciso criar tempos e espaços sistematizados para o acompanhamento e formação permanente desses professores, oferecendo-lhes condições de refletir sobre as formas de educar numa sociedade diversa. Para criar novas ferramentas de intervenção nessa realidade, o professor precisa de apoio que o leve a estruturar, organizar, relacionar e refletir a sua prática, bem como encontrar respostas às perguntas que surgem.

E, especificamente na Escola X, percebi que as demandas voltadas para a área pedagógica transformam-se em uma ação de abordagem coletiva, mediante a realização quinzenal de cursos, palestras, relatos de experiências, entre outras estratégias de formação.

4.2.2 A sala da supervisão pedagógica

Situada no segundo andar do prédio, a sala da supervisão fica próxima a algumas salas de aula. Os alunos têm livre acesso a esse ambiente e boa relação com as supervisoras pedagógicas. Entretanto, é um lugar de resolução de conflitos. Todas as questões que surgem entre alunos e professoras, alunos e alunos são resolvidas ali, na conversa entre alunos e supervisoras. As professoras não participam do diálogo, quando muito levam os alunos até lá, fazem a queixa, mas não presenciam o processo da resolução do problema. A maioria dos conflitos é de ordem disciplinar, como o não-cumprimento de tarefas, indisciplina na sala de aula, brigas com os colegas. A condução é sempre a mesma: as supervisoras indagam o que aconteceu e após ouvirem os alunos, dizem que vão chamar os seus pais ou responsáveis à

escola. Inúmeras vezes presenciei crianças chorando, ameaçadas com a possibilidade de algum dos seus familiares serem requisitados a comparecerem à escola, o que resultaria em agressões físicas em casa. Muitos alunos mostraram-me espontaneamente marcas de surra pelo corpo dadas por padrastos, companheiros das mães, tios, pais ou mães. Suas histórias invariavelmente revelavam uma vida de extrema pobreza econômica e violência física³³.

È interessante ressaltar que, durante os seis meses de observação³⁴, não tive a oportunidade de presenciar na sala de supervisão pedagógica nenhuma orientação ou conversa com professoras sobre possíveis procedimentos e ações pedagógicas que pudessem favorecer às crianças que eram encaminhadas para aquela sala. Quando levavam seus alunos à sala de supervisão, as professoras, além da queixa, diziam na presença do próprio aluno que já estavam cansadas de buscar alternativas para promover mudanças no comportamento dos alunos, mas não obtinham êxito.

Observei, também, que as professoras freqüentavam a de supervisão para pegar material de apoio, como tesoura, papel, cola, além de ir lá para resolver alguma questão sobre eventos coletivos, como excursão, ensaio de festa junina, entre outros.

4.2.3 Observação do pátio

O pátio dessa escola é composto por uma quadra coberta, uma arquibancada e, no nível onde termina o último degrau superior dessa arquibancada, continua um grande espaço que chamarei de galpão, também coberto, e que serve de acesso às salas de aula, ao refeitório, aos banheiros (em péssimo estado). No outro extremo está a biblioteca. Ela tem dupla função, pois é transformada em cantina no momento do recreio. Para isso, é colocada uma carteira na porta de entrada da biblioteca; uma pessoa fica responsável pela movimentação do dinheiro e outra, pela entrega dos alimentos e refrigerantes que ficam guardados em caixas.

O recreio é o momento de encontro de cerca quinhentos e quarenta alunos com idade variando entre 7 anos a aproximadamente 13 anos. Para esse número de alunos,

³³ Anteriormente, discuti a denominação portador de necessidades educativas especiais como um termo generalizador, que não define as condições da pessoa, podendo qualquer um necessitar de algum tipo de atendimento especial. O caso dos maus-tratos físicos pelos quais passam os alunos, meninos em sua maioria, ilustra que esses alunos poderiam, equivocadamente, ser identificados como portadores de necessidades educativas especiais, porque as condições adversas em que vivem interferem em suas performances escolares.

³⁴ A observação semanal teve início em 1/4/2002 e terminou em 25/9/2002.

observei a presença de apenas um adulto (disciplinário) no controle das atividades aí praticadas.

Os alunos que escolhem a quadra para se divertirem durante o recreio normalmente se envolvem em jogos de futebol, porém a bola sempre é improvisada: serve um tênis, uma latinha de refrigerante, uma garrafa *pet* ou qualquer outro objeto que possa ser chutado, como sacola plástica de supermercado. Ali também acontecem jogos de correrias que, muitas vezes, são simultâneos ao futebol e daí, uma brincadeira acaba interferindo na outra, surgindo conflitos entre os alunos.

Já a arquibancada é o espaço preferido pela maioria das meninas e meninos, que ocupam todos seus os degraus. As primeiras conversam formando pequenos grupinhos. Os meninos se envolvem em jogos com figurinhas, chamados de *Tapão*³⁵. Eles se organizam em grupos distintos, formados de acordo com a agilidade dos jogadores, existindo os grupos dos *bons* e dos *ruins*. Por coincidência ou não, sempre que observei os grupos no pátio, pude verificar que eles ocupavam mais ou menos os mesmos locais. Curiosamente, o aluno cujas professoras eram objeto de observação desta pesquisa, era considerado o melhor jogador de *Tapão* da escola, motivo de respeito dos seus colegas. Cheguei a ouvir o seguinte comentário feito por um aluno de outra sala:

- “Marcos é o Rei da Figurinha”.

Entretanto, nenhuma professora comentou essa competência demonstrada por ele e nem o *status* que havia adquirido por causa disso.

Por fim, no galpão, também aconteciam correrias e agrupamentos de alunos brincando espontaneamente.

³⁵ Brincadeira conhecida nos meios infantis também como *bafo* ou *papão*. O objetivo do jogo é virar, com um tapa, o verso de figurinhas de álbum de coleções que ficam dispostas em montes. Ganha o jogo quem conseguir virar o maior número de figurinhas, tomando-as do adversário.

5. UMA INCLUSÃO ÀS AVESSAS: INCIDENTES INDICIÁRIOS

Pretendo neste capítulo, discutir os recortes que destaquei dos dados obtidos na pesquisa. Referem-se a situações consideradas significativas, pois permitem identificar a ação das professoras, as suas iniciativas, os limites e contradições vividas por elas em pleno enfrentamento do processo de inclusão de seus alunos. Designarei esses momentos que surgem no contexto escolar e revelam a postura político-pedagógica das professoras, como *incidentes indiciários*³⁶. Na verdade são fragmentos de diferentes cotidianos escolares e formam a ponta de um *iceberg* que esconde o tamanho do desafio que temos pela frente.

Nessa perspectiva, a prática das professoras Marina, Heloísa e Helena constituem os fragmentos, objeto de estudo desta pesquisa.

5.1 A prática da professora Marina

Professora responsável para ministrar os conhecimentos de Português, História e Geografia. Percebi, em suas aulas a intenção clara em proteger Marcos. O seu lugar era na primeira fila, bem em frente da professora. As alunas, avaliadas por ela como as mais *adiantadas* tinham suas carteiras próximas da dele, portanto Marcos se assentava entre duas colegas num contínuo de três carteiras e ainda recebia apoio de outras duas colegas que se assentavam atrás, também bem juntas dele. Dessa forma existia um grupo de cinco alunos, que era bem distinto do conjunto da sala. O fato de assentar atrás dava-me uma visão de todo o grupo. Durante as aulas assistidas, presenciei alunos que brincavam, conversavam, se distraíam com outras atividades, como jogar *tapão*.

Nas poucas conversas que tive com Marina, ela fez questão de ressaltar que o sucesso da inclusão de Marcos devia-se ao interesse de sua mãe em acompanhar

³⁶ Tomei emprestado essa terminologia empregada por Monteiro (2000), em sua dissertação que busca revelar a postura político-ideológica de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos.

ativamente³⁷ o processo escolar de seu filho. Isso era indício de que existia uma relação harmoniosa entre a escola e essa família. Outro facilitador da escolarização de Marcos, indicado pela professora é que ele sempre podia contar com o auxílio de sua irmã, que também estudava na escola, porém aluna de outra turma do mesmo nível que o dele. Quando ele não conseguia copiar do quadro os exercícios que deveriam ser feitos em casa, normalmente quem concluía a cópia da lousa, ao término das aulas, era a sua irmã.

Com efeito, a valorização da aprendizagem nos contextos familiares influenciavam na performance desse aluno. A propósito, Scoz (1994, p. 71) comenta os efeitos negativos causados pela falta de estimulação e ausência dos pais ou responsáveis no processo escolar dos educandos:

Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, que os impossibilita de obter recursos internos para lidar com situações adversas. Isso gera desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. A representação que as crianças têm dos pais também pode influenciar diretamente na sua relação com os professores, na medida em que há uma transferência de imagens de uns para os outros.

O professor pode se beneficiar desse fenômeno para motivar seu aluno. Inevitavelmente ele lida com o campo das transferências³⁸. Para tanto é necessário que compreenda que, por se ocupar da tarefa de educar, o aluno ocasionalmente o toma no lugar dos pais. Dessa forma, o docente é revestido de uma importância especial para o aluno, exercendo um *poder* sobre ele. Ainda na opinião da autora acima citada, motivar o aluno significa ir além de elogios e incentivos. Continua ela (SCOZ, 1994, p.72):

³⁷ Participando de reuniões de pais, mantendo informalmente uma rotina de comunicação semanal com as professoras, abordando-as no horário da saída dos alunos com intenção de tomar conhecimento de tarefas de casa ou até mesmo o desenvolvimento de atividades de classe; incentivando seu filho a participar de eventos coletivos promovidos pela escola. Um exemplo disso: todas as sextas-feiras há a hora cívica. Depois que os alunos e professores cantam Hinos Nacionais, uma turma, um grupo de pais ou alguns alunos fazem apresentações para toda a escola. No caso, Marcos e sua irmã fizeram uma prece diante toda a escola num dia de comemoração religiosa.

³⁸ Estudos psicanalíticos definem a transferência como uma manifestação inconsciente que surge a partir das necessidades ou conflitos do paciente que transfere, para o analista ou qualquer outra pessoa, imagens e desejos que tratam de antigas vivências relacionadas ao pai, a mãe, ao irmão, etc. Nas relações entre psicanálise e educação, Kupfer (1989) recorre a Freud, mencionando a sua afirmação sobre a presença da transferência na relação professor-aluno. Esse tipo de fenômeno se produz quando o desejo de saber do aluno se prende à pessoa do professor. Em suas palavras (1989, p. 91): “ Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”.

Para motivar os alunos a aprender, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e a adquirir uma auto-imagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, do sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas.

Assim, uma das tarefas do professor é, à medida que aborda conhecimentos que fazem sentido para o aluno, criar oportunidades para que ele construa a própria história, que o auxilie a interpretar a cultura, favorecendo-lhe a tomada de consciência sobre si mesmo e sobre o mundo do qual faz parte. A promoção da *aprendizagem com sentido* possibilita que o aluno vivencie o prazer gerado pelo sentimento de competência pessoal e auto-confiança de enfrentar aos desafios intelectuais.

Nesse processo, Coll destaca três elementos básicos: o próprio aluno, os conteúdos de aprendizagem e o professor. Sobre os diferentes papéis dos sujeitos desse processo, ele define (1994, p.156):

Certamente o aluno é o responsável final da aprendizagem na medida em que constrói o seu conhecimento, atribuindo sentido e significado aos conteúdos do ensino, mas é o professor quem determina, com sua atuação, com o seu ensino, que as atividades nas quais o aluno participa possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, quem assume a responsabilidade de orientar esta construção numa determinada direção.

Aprender com sentido é um processo em que o aluno tem como principal tarefa construir significados a partir de uma complexa rede de interações. Centrando-me nessa questão, observei uma série de incidentes indiciários ocorridos nas diferentes salas de aula das professoras observadas, com o intuito de averiguar práticas docentes que favoreçam a inclusão escolar do aluno com deficiência mental. O primeiro incidente ocorreu na sala da professora Marina. Para melhor visualizá-lo, será apresentado na figura abaixo.

Trabalhando com leitura de embalagens, a professora pede para que os alunos cole no caderno as embalagens que trouxeram de casa. Escreve no quadro a tarefa que devem realizar naquele momento: identificar o nome do produto, o peso, para que serve, se apresenta receita, validade, preço do produto, se tem sabor, fragrância.

Marina passa a explicar oralmente a todos a consigna, porém interrompe sua fala, chega até a mim para mostrar-me o caderno de Marcos. Chama a minha atenção para o capricho, organização e *letra bonita*.

Enquanto conversa comigo, algumas crianças aproveitam para sair do lugar, vão às carteiras dos outros colegas. Ela pede para que retornem aos seus lugares e, em seguida, aproxima-se da carteira do Marcos, entrega-lhe o seu caderno e ali permanece, orientando-lhe individualmente sobre a atividade.

Alguns alunos a requisitam e a resposta é :

- Espera que estou ajudando o Marcos.

Marcos por sua vez, não fazia nada, pois a própria professora recortou, colou a embalagem e retomou com ele passo a passo da atividade, dizendo o que teria que escrever. O trabalho de Marcos foi o de assumir o lugar do escriba da professora.

Outros alunos continuam a solicitá-la, mas a resposta se repete:

-Espera que estou ajudando o Marcos.

Marina dedica atenção exclusiva a Marcos, a aula termina sem que atendesse aos alunos que a requisitaram.

Antes de saírem da sala, Marcos chega até a mim para pedir desculpas pelo *mal comportamento dos colegas*, dizendo:

- Que vergonha, tem colegas que ficam *bagunçando* e jogando figurinha.

Marina concorda e socializa a fala do aluno para toda a classe. Poucos prestaram atenção.

O sinal bate e os alunos saem em fila, seguindo a professora, que se retira rapidamente da escola.

Figura 1 – 1º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Marina.

A descrição da dinâmica dessa aula deixa visível o entusiasmo da professora com o aluno Marcos. Ela expressa sua responsabilidade de ensinar a ele que, a princípio, é um forte candidato ao fracasso escolar. Sua atitude demonstra que ela percebe a necessidade de maior empenho na sua ação para que ele não caia nas malhas desse fracasso, porém é um interesse seletivo e contraditório. Ao centrar sua preocupação em *incluir* Marcos, a professora exclui os outros alunos das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por outro lado a começar pela apreciação do caderno desse aluno, que realmente é organizado, questiono se essa organização é fruto do uso autônomo de Marcos, ou se a professora interfere freqüentemente como o fez por ocasião da minha observação. Folheando

as páginas anteriores, é perceptível a sua organização em comparação com a de muitos dos seus colegas. Não foi difícil chegar a essa constatação. Passando os olhos nos cadernos de outros alunos observei que poucos se interessavam por fazer anotações e, quando as faziam era porque a professora passaria de carteira em carteira para conferir se estavam copiando as escritas da lousa. Dessa forma, o uso do caderno não fazia sentido para os alunos, a não ser prestar contas à professora. É possível até dizer que o caderno do Marcos era um dos mais completos daquela turma, com exceção dos pertencentes às meninas que tinham a função de ancorá-lo em classe. Contudo a habilidade de escrever com *letra bonita* e manter o caderno caprichado não garantem por si só uma aprendizagem satisfatória.

Em relação à preocupação de Marina em *fazer pelo aluno*, essa atitude pode promover a inibição da sua capacidade de pensar e agir autonomamente. Macedo, (1994) ao estudar *o processo de equilibração majorante*³⁹, retoma a teoria piagetiana para explicar a importância das interações entre sujeito e objeto no processo de construção de conhecimento. Na prática, o professor deve colocar ao aluno situações-problema que lhe provoquem desequilíbrios, levando-o a construir novos níveis cognitivos.

Sobre a atividade de leitura de rótulos escritos nos produtos comerciais, Teberosky e Colomer (2003) consideram-na como uma boa situação que permite a classificar e interagir com o texto escrito de *tipo doméstico*⁴⁰. Com as intervenções, Marina solicitava aos seus alunos que identificassem signos, logomarcas, peso, validade, entre outras. Por outro lado, não implementava uma discussão que proporcionasse aos alunos, relacionar aqueles produtos com as suas realidades e vivências. Dessa forma a atividade tornou-se sem sentido para seus alunos, vários deles mantiveram seus cadernos fechados e não realizaram a atividade. Nem todos os alunos trouxeram de casa os rótulos, conforme foi solicitado como lição de casa. A inexistência de material não tornou-se fato observável para a professora, que poderia ter sugerido o desenvolvimento do trabalho em pequenos grupos, de tal forma que todos pudessem ter acesso a pelo menos uma embalagem. Portanto, várias crianças estavam ociosas no momento. Além disso, para os que trouxeram o material pedido, ainda havia uma dificuldade: muitos não tinham tesoura, cola ou fita adesiva. Assim os alunos saíam de seus lugares para pedirem emprestado aos colegas. As crianças que não trouxeram as embalagens

³⁹ Conforme Macedo (1994, p.145), Piaget no livro *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento* define o que chama de equilibração majorante: o sujeito no processo de construção do conhecimento apresenta momentos de equilíbrio e de desequilíbrio, formando uma sucessão de conflitos que o perturbam, obrigando-o a se modificar. Então, os desequilíbrios provocam a busca de um novo estado de desequilíbrio superior e maior do que o anterior.

⁴⁰ Nas palavras das autoras (2003, p. 28): “ O material impresso de tipo doméstico consiste em escritos utilitários e cotidianos nos quais se aprende a ler para fazer. Esta aprendizagem tem sido descrita como saber fazer a partir do ato de ler e da escuta da leitura de outrem.”

também aproveitavam essa situação para brincar ainda mais. Essa prática da professora Marina revela que ela está tentando abandonar antigas concepções sobre o trabalho com a escrita e a leitura.

O tempo de duração dessa atividade foi muito ampliado devido aos contratempos apontados. Pareceu-me contudo, que não se tratava de uma situação incomum, considerando que se repetiu em outras aulas.

Nos encaminhamentos corriqueiros da professora Marina, pude observar, também, que ela dá voz, preferencialmente, ao aluno Marcos. As características de sua ação demonstram que ela ainda precisa planejar e sistematizar seu trabalho acolhendo todos os seus alunos. Ou ainda, poderia considerar que as condições objetivas de trabalho⁴¹ dessa professora não lhe possibilitam um preparo mais cuidadoso das atividades.

É certo que as professoras de qualquer classe têm que estar atentas aos aspectos afetivos na aprendizagem. O excesso de zelo, porém, não é suficiente no processo de aprendizagem de qualquer aluno, tampouco quando se trata de inclusão do aluno com deficiência. Nesse sentido, Scoz (1994, p. 102) tece o seguinte comentário: “é verdade que as crianças exigem mais do que amor e o afeto das professoras e acabam demonstrando claramente que suas expectativas com relação à aprendizagem escolar é, em primeiro lugar...aprender !”

Uma explicação para esse excesso pode ser a inexperiência da professora em trabalhar com um aluno com deficiência mental. Nessa circunstância, posso considerar que Marcos vive um processo de *discriminação ao contrário*, pois a professora, procura eliminar a sua diferença de aprendizagem, através de ações compensatórias que ela acredita serem eficientes para promover a inclusão escolar dele.

Ressalto, ainda, a respeito dessa professora que por motivos diversos, afastava-se das aulas, tirando pequenas licenças. Cada vez ela era substituída por uma professora diferente que desconhecia os processos vividos pelo grupo e não dando continuidade ao que estava sendo trabalhado.

5.2 A prática da professora Heloísa

⁴¹ Por exemplo, o número de horas trabalhadas durante a semana. Se a professora faz *dobra* significa que trabalha, pelo menos 40 horas semanais com turmas de alunos. Não tem, pois tempo disponível para estudo e planejamento das atividades, etc.

Chegar à escola, adentrar e permanecer em classe observando a prática de uma professora substituta, que não faz idéia de quem sou e por que estou ali, é uma situação desconfortável para ambas. Para mim era necessário uma conversa prévia no sentido de esclarecer meus objetivos e ter a sua permissão para ser objeto da minha pesquisa.

Assim, cheguei até a sala de aula e me deparei com uma professora substituta. Percebi que ela foi receptiva comigo, porém não entrei. Esperei até a hora do intervalo, quando conversamos e expliquei-lhe as minhas intenções. Heloísa a professora da classe, concordou e então combinamos que após o intervalo eu assistiria à sua aula. Eis-me diante de outra oportunidade de observação da prática de outra professora; diante pois, de outro incidente indiciário.

Encontrei a turma muito atenta, prestando a atenção na atividade que era uma conversa sobre a Copa do Mundo. A professora incentivava a participação de todos, dando a vez e a voz aos alunos que, por sua vez, levantavam a mão para contribuir oralmente com a sua sugestão: apresentavam *coisas* que tinham na Copa do Mundo de 2002.

As carteiras estavam igualmente enfileiradas. Marcos permanecia na primeira fileira,

mas separado das colegas que lhe são âncoras.

Em seguida Heloísa distribuiu uma folha de atividade⁴² denominada *Copa do Mundo* para cada um. A proposição era que lessem o pequeno texto que trazia informações sobre esse campeonato. Depois da leitura, à medida que conversavam sobre o tema, a professora escrevia na lousa enquanto os alunos copiavam as palavras preenchendo a lista *O que tem na Copa do Mundo*, seguindo a instrução: selecionar e ordenar as palavras cuja a escrita iniciasse com cada letra do nosso alfabeto.

À medida que Heloísa foi anotando na lousa, a turma começou a se dispersar.. Muitas crianças não copiaram nada, começaram a conversar e brincar com os colegas. A professora não conseguiu retomar a organização do grupo. Enquanto isso Marcos conclui a tarefa.

Figura 2 – 2º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Heloísa

⁴² Vide anexo 1

Ressalto, porém, que, durante a pesquisa, observei diversos momentos de desorganização do grupo, estando ele sob a coordenação de suas professoras referências, portanto a situação descrita não se justifica pelo fato da turma estar sob a responsabilidade de uma professora eventual. Não eram cenas de indisciplina, mas de total desinteresse por parte dos alunos em relação às aulas que transcorriam. As professoras proporcionam aos seus alunos atividades pouco desafiadoras, como a descrita no quadro acima, que subestimavam a capacidade deles. Para Mantoan (2002, p. 20) as práticas de ensino voltadas a atingir a todos de uma mesma classe não podem cair na modalidade do ensino especial e nem perder de vista as diferenças dos alunos, sejam elas sociais, culturais ou pessoais. Diz ela:

Para ensinar a turma toda, deve-se propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. Em síntese, as atividades são exploradas segundo as possibilidades e os interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las.

Conforme propõe esta autora, é possível promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas de todos os alunos da escola comum, com deficiência ou não, desde que se adotem modelos educacionais que valorizem não apenas o aluno interessado e competente, mas também aqueles que não se mostram interessados e competentes. Para tanto, é necessário que a prática de ensino mobilize os alunos para que pensem, descubram, criem, alcancem seus objetivos. O desenvolvimento dessas habilidades ocorre, ainda segundo Mantoan, quando os alunos estão inseridos em um ambiente escolar *livre de imposições e de tensões sociais, afetivas e intelectuais*. O papel do professor para a autora é o de criar condições que propiciem a todos os alunos “o equilíbrio entre o aspecto afetivo e intelectual das aprendizagens, mantendo a motivação, a curiosidade e a concentração necessárias à sustentação do sujeito, na busca da solução do problema.” (MANTOAN, 1997, p.56)

Nesse contexto, lembremos que a inserção do aluno Marcos é avaliada pela própria Escola X como uma inclusão positiva: é um aluno que atende às principais expectativas da escola, é comportado e realiza todas as tarefas. Isso parece ser possível porque, apesar de apresentar um ritmo de aprendizagem claramente mais lento que os colegas, ele tira vantagem mediante o clima de desorganização constante da classe. Para Marcos, as propostas exigem esforços que centram a sua atenção. Como ele é um dos que se envolve com as atividades, o

tempo que leva para concluí-las passa a ser o indicativo para as professoras prosseguirem ou não com as aulas. Dessa maneira não me pareceu claro se Marcos conseguia acompanhar o grupo ou se era o grupo que tinha que acompanhá-lo e, por isso, surgia o desinteresse dos alunos, pois o tempo de duração das atividades prolongava-se, provocando *turbulências* na sala de aula.

5.3 A prática da professora Helena

Como já citei, Helena era professora, dividia a responsabilidade da turma do 1º ano do 2º Ciclo com outras professoras, sendo a responsável pelas aulas de Matemática e Ciências. No caso das aulas dessas disciplinas, há duas situações que mostram o tratamento diferenciado que Marcos recebia. Também, aqui, os incidentes indiciários serão apresentados nas figuras a seguir.

Pela primeira vez encontrei a turma trabalhando em pequenos grupos. A professora me explicou que, como estava gripada e sem voz, propunha a seguinte atividade:
- “ Ler em grupo as letras das músicas que vão cantar para apresentar na Hora Cívica que será nessa semana. Em seguida todos saem para ensaiar.”
O ensaio:
Todas as turmas da Escola X se dirigiram para a arquibancada da escola. Suas respectivas professoras ficavam embaixo, de pé, fazendo coreografias para que seus alunos pudessem imitá-las. Exceto Helena que ficou nos degraus da arquibancada, bem junto de Marcos.
Começou a chover, os alunos foram chamados para a quadra coberta. A instrução era que ficassem assentados no chão e cada turma formaria uma fila. Qualquer aluno que ficasse de pé era chamado a atenção, com exceção do Marcos, que foi o único a permanecer de pé durante todo o ensaio e abraçado pela professora que, ao som das músicas, o embalava calmamente balançando seus corpos de um lado para outro.

Figura 3 – 3º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Helena.

O que me chamou a atenção nesse incidente indiciário é que mais uma vez presenciei uma atitude diferenciada que caracterizo como uma *inclusão às avessas*,

praticada daquela vez pela professora Helena. Contudo, o excesso de cuidado e atenção dispensados exclusivamente ao aluno, leva-me a pensar na contradição desse comportamento. Assim, o compromisso dessa professora de incluí-lo na escola, acarreta uma extrema seletividade quanto as oportunidades de atenção e participação dos outros alunos. Nessa atividade desenvolvida com todos os alunos da escola, ele foi o único a receber tratamento diferenciado, sem que houvesse necessidade para tal, justificado apenas pelo fato de ele ser uma pessoa com deficiência. Assim o aluno com deficiência ainda é visto por suas professoras como incapaz de comportar-se como os colegas, que isso está fora do seu alcance. Nesse sentido, evita-se que o aluno viva situações escolares impedindo-o de construir sua autonomia social e intelectual. Com efeito as pessoas vendo Marcos sendo fragilizado e embalado daquela forma, esquecem que ele é considerado por seus colegas como o Rei do Tapão e duvidam que suas professoras saibam que ele tenha uma habilidade que lhe confere esse *status*.

Em conclusão, a atitude da professora Helena conota uma forma de segregação, pois a discriminação e desigualdade no tratamento do aluno não é um princípio da educação inclusiva, que defende uma política de equidade alicerçada no reconhecimento e respeito à diferença.

Além desse incidente, outro interessante é este, que descrevo a seguir.

Cheguei à escola mais tarde que o horário habitual. Encontrei-me com Marcos procurando-me na sala da coordenação. Atendendo ao pedido da professora Helena, foi lá para saber se havia acontecido algo comigo, pois segundo as suas palavras:

- A professora está dando uma atividade para você olhar.

A aula era de Matemática, os alunos estavam assentados formando duplas e, de maneira inédita, trabalhavam organizadamente na resolução de três problemas matemáticos. Em seguida a professora distribuiu um exercício mimeografado⁴³ e uma folha, que era reservada a mim. Nem todos fizeram o exercício.

Enquanto os alunos se preparavam para a saída, consegui conversar rapidamente com a professora. Comentei que eu achava que o comportamento do Marcos me fazia acreditar que ele próprio e seus colegas sabiam que a minha presença ali tinha alguma coisa a ver com ele. Pois sempre se preocupava em desculpar comigo sobre o comportamento da turma ou fazia questão de me mostrar seu caderno. Quando eu chegava, era o único que tinha a permissão de

⁴³ Vide anexo 2

sair de sua carteira para vir me abraçar.

Helena me garantiu que ninguém havia comentado nada com ele.

Quando saímos da sala, para a minha surpresa, estava a mãe e a irmã do Marcos estavam me esperando para que eu pudesse lhes contar sobre “ as coisas que eu estava observando dele ”.

Figura 4 – 4º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Helena

Centro-me em Vygotsky (1988) pra refletir sobre esse incidente. De acordo com esse autor, a interação social é de extrema importância no processo de construção das funções psicológicas humanas. Para ele, o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento. A educação escolar é uma das formas de promover a participação interativa entre os colegas. Scoz (1994) também acredita ser este um momento privilegiado que oferece à criança a oportunidade de pensar sobre outros pontos de vista em relação ao seu próprio.

Assim sendo, ao propor a formação de duplas, a professora Helena demonstra preocupar-se em criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de seus alunos num clima interativo. Entretanto, durante a atividade, pude observar que novamente o exercício proposto na folha mimeografada não levava os alunos a refletir sobre as operações, tampouco a provocar uma ação mental que necessitasse relacionar fatos, que provocasse discussão, evocasse a capacidade de pensar e construir qualquer conceito matemático. Nem Marcos nem qualquer outro aluno daquela classe teria dificuldade em resolver aquela questão. Para que isso não ocorra é necessário estar atenta à adequação das exigências e necessidades dos alunos. A autora assinala sobre esse tipo de conduta (SCOZ, 1994, p.95),

[...] mais importante do que oferecer exercícios mecânicos e padronizados, é criar um ambiente social e uma situação de ensino que incentive os alunos a experimentar e confrontar diversas situações, de forma que possam construir conhecimento lógico-matemático através da abstração reflexiva.

Afinal, a análise desse quarto incidente mostra que o professor que tem intenções claras em promover a interação social não pode perder de vista que ele tem que atuar na zona de desenvolvimento proximal⁴⁴, fornecendo novas bases para a aprendizagem. Nesse sentido,

⁴⁴ A relação entre aprendizado e desenvolvimento é determinada por Vygotsky (1988) a partir de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro chamado de nível de desenvolvimento real, “ é aquele nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já

é necessário que ele planeje atividades que levem os alunos a questionarem, a pesquisarem, a confrontarem idéias promovendo, assim, uma aprendizagem efetiva. O princípio fundamental da interação social é a possibilidade de aprender a superar as dificuldades do aprendiz com outro mais capaz.

Outro dado que me chamou a atenção no incidente descrito diz respeito ao fato da mãe de Marcos, ao saber da minha presença na escola, quis conversar comigo para obter informações específicas sobre seu filho. Isso conota o quanto a inclusão escolar, de uma maneira geral, ainda está focada somente no aluno. Durante o período em que frequentei aquela escola, ninguém se preocupou em me perguntar sobre as práticas que estavam sendo observadas. Se faziam a mim algum questionamento – a coordenação ou outras professoras - curiosamente, sempre dizia respeito ao aluno. Por mais que eu tenha explicado que o interesse da presente pesquisa era o trabalho docente, para a coordenação e professores dessa escola, o processo de inclusão referia, apenas, ao aluno, o professor ficava fora desse processo.

Por outro lado, as professoras Helena e Marina demonstraram que a presença do aluno Marcos não lhes é indiferente. Por isso, tentavam encontrar alternativas, baseando-se em suas experiências acumuladas como professoras, que pudessem trazer-lhe algum benefício. Na concepção dessas duas professoras, no caso de Marcos, a melhor estratégia que encontraram foi dispensar a ele um tratamento diferenciado. No entanto não demonstram ter clareza que, dessa forma, estão direcionando o ensino apenas a alguns. Ora, esse processo de inclusão escolar necessita de revisão e reflexão para que encontrem caminhos mais adequados aos princípios da educação inclusiva. Penso que esse caminho poderá ser a reflexão coletiva dos professores acerca de suas práticas.

A propósito, o legado de Freire nos mostra que o caminho da mudança está na leitura da realidade através da reflexão da experiência. De fato, refletir sobre a prática leva o professor a mover-se em um contexto dinâmico e complexo, porque a sua ação demanda a criação de estratégias para a resolução de problemas, a elaboração de planejamentos e adaptações, tomada de decisão e outros saberes, gerados no interior do seu trabalho.

Para Schön (1992), a vivência nesse contexto dinâmico, oferece ao professor o conhecimento de um vasto repertório de ações pedagógicas que facilitam *ir ao encontro do*

completados”, isto é, é caracterizado por aquilo que consegue fazer sozinho. Entretanto, suas pesquisas demonstram que o nível de desenvolvimento mental da criança variava quando estava sob a orientação de um professor ou tutor, conseguindo resolver problemas que estavam além do seu nível real de desenvolvimento. “A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, isto é, aquilo que a criança consegue aprender mediante a ajuda do outro (1988, p. 97).

aluno, sobretudo *dar razão ao aluno*. As reflexões desse autor em muito podem nortear a proposta de educação inclusiva. Como ele destaca:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.
(SCHÖN, 1992, p.82)

Já Martins (1985/1998), em suas pesquisas sobre processos pedagógicos, processos esses embasados na perspectiva de educação como espaço do exercício da *praxis social*, constatou, ao vivenciar as contradições entre a formação acadêmica recebida e a prática com seus alunos no cotidiano da escola, que o professor gera saber. Esse procedimento, ela denominou *didática prática*. Essa posição é reforçada por Tardif que, em recentes estudos, reafirma a importância da prática pedagógica dos professores como fonte de saberes. Nas palavras desse autor (2000, p.11),

[...] os saberes profissionais, são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

Em consonância com essa posição, Hernández (1998) observou, que em sua investigação, que a aprendizagem dos docentes também está vinculada à sua prática, constituindo, portanto, um fator da sua identidade profissional.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p.25) acrescenta :

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A leitura desses autores muito contribuiu para a análise dos dados que coletei para este estudo. Assim, afirmo que as práticas docentes observadas, objeto da presente pesquisa, demonstram que as professoras não dão as costas à realidade em que vivem. Insisto que seria oportuno valorizar as suas iniciativas motivando-as a prosseguir a busca de alternativas para que possam lançar mão de instrumentos didáticos que lhes possibilitem a realizar o desafio proposto por Ferreiro (2002, p. 88), “ transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica”.

5.4 Estudo de outras práticas

Durante o ano letivo de 2001, acompanhei a pesquisa de observação participante, com registro do tipo etnográfico realizada por nove alunas da disciplina Prática de Ensino III do curso de Pedagogia da FAE/UFMG. Elas formaram dois grupos de trabalho e foram a campo observar e registrar a prática de professores de oito escolas comuns que recebem alunos com diferentes deficiências. O professor da referida disciplina não exigiu uma determinação prévia das particularidades ou necessidades dos alunos dos professores observados, nem uma categorização de escola. Poderia ser pública ou particular, o mesmo acontecendo com o segmento ou ciclo escolar. A seleção das escolas também foi aleatória, seria aquela que as alunas conseguissem o espaço de observação. Os dados obtidos nesse trabalho são importantes para o meu estudo, pois ampliaram o universo do campo da minha pesquisa. Conforme citado anteriormente, as alunas mergulharam no cotidiano das escolas e registraram suas observações *in loco*; posteriormente as informações foram organizadas em duas publicações internas, intituladas: *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino* (denominei-a, no meu trabalho, Grupo A) e *A inclusão de portadores especiais na rede regular de ensino* (Grupo B).

Para visualizar, apresento as informações obtidas em quadros conforme segue abaixo.

Rede Escolar	Segmento	Nº de alunos com deficiência por turma	Diagnósticos da deficiências	Idade dos alunos	Como o/a aluno/a foi inserido/a na escola ?
Escola Pública Municipal de Belo Horizonte “B”	Educação Infantil	Dois	1)-“Parece autismo” 2)- Indefinida	1) 4 anos 2) não identificada	1)-Por intermédio de assistentes sociais da prefeitura e técnicas do CAPE 2)- indicação médica
Escola Pública Municipal de Belo Horizonte “D”	Educação Infantil	Um	Surdez	Não identificada	Não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar
Escola Pública Municipal de Belo Horizonte “S”	Educação Infantil	Um, porém foram observados dois alunos de turmas diferentes	1)-Indefinida 2)-Síndrome de Down	1)-não identificada 2)-não identificada	1)-não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar 2)-não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar

Figura 5 – Quadro referente às informações obtidas pelo Grupo A

Rede Escolar	Segmento	Nº de alunos com deficiência por turma	Diagnósticos da deficiências	Idade dos alunos	Como o/a aluno/a foi inserido/a na escola ?
Escola Pública Municipal de Belo Horizonte “A”	1º ano do 1º ciclo	Um, porém registra-se a frequência de outro aluno da escola que apresenta Síndrome de Down.	Paralisia Cerebral	11 anos	Atendendo a solicitação da Secretaria de Educação
Escola Pública Municipal de Sete Lagoas “J”	1ºciclo interme_ diário (6ª série)	Um	Autismo	13 anos	Não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar.
Escola Pública Municipal de Belo Horizonte “KL”	1)2º ciclo 2) 1º ciclo	1)Um 2) Um	1) Hiperativo 2) Deficiência Múltipla	1) 9 anos 2) 7 anos	1)Não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar. 2)Não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar.
Escola Particular de Educação Básica (Educação Infantil à 4ª série) “M”	Educação Infantil	Um, porém registra-se a frequência de outros alunos com deficiência nessa escola	Autismo	7 anos	Por escolha dos pais
Escola Pública, não foi definida a rede a que pertence “R”	4ª série	Não especificou	Deficiência Múltipla.	19 anos	Não esclarecida, provavelmente por cadastro escolar.

Figura 6 – Quadro referente aos dados coletados pelo Grupo B

Dessas observações citadas nesse estudo, também extrai incidentes indiciários de situações pedagógicas. Desses, selecionei algumas práticas de professores de alunos com deficiência mental, ampliando, assim, o meu universo de investigação. Como procedi com os demais, também as informações serão apresentadas em forma de figuras a seguir :

Comentário da observadora:

Conversando com a professora Teresa, fiquei sabendo que a aluna Flávia foi incluída na sala por indicação de assistentes sociais da Prefeitura Municipal. Elas falaram para ela que era para *dar à criança brinquedos, quando ela estivesse na sala.*

Figura 7 – 5º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Clara da Escola B⁴⁵

Alguns alunos terminaram a prova de Matemática e começaram a conversar.

- Anda Roberto! Senta direito! Diz a professora.

O aluno continua bocejando e olhando para a prova de matemática.

- Faz a prova de Roberto! Fala a professora.

Roberto vira para o lado da janela tombando a cabeça e cruzando os braços.

A professora Márcia toca na cabeça do aluno e fala baixinho: vai fazer.

Ele coloca o lápis na cabeça e a mão na testa (sonolento).

Roberto levanta e olha a prova do colega.

A professora se aproxima e retorna para o lugar.

Roberto coloca a mão nos olhos e na cabeça, cruza os braços para cima e fica balançando o corpo.

A professora diz séria: É para fazer!

Ele levanta da carteira e ela puxa a camisa dele e o faz sentar.

Ela diz: *resolve aí.*

Ele levanta novamente e olha as questões dos colegas, depois fica em pé com o corpo encurvado. A professora recolhe a prova dele.

Roberto senta de lado, dobra os joelhos, colocando os pés na cadeira e a cabeça no meio dos joelhos.....

Figura 8 – 6º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Márcia da Escola J⁴⁶

- Trabalhar em escola pública é coisa mais difícil! Olha, eles falam: *Você vai trabalhar em*

⁴⁵ (BARBOSA e ALVES, 2001, p. 5)

⁴⁶ (FARIA, ABREU, 2001, p. 66)

uma sala da Sexta série, esbraveja a professora Maria com seus alunos.

Espera-se que sejam todos normais. Se falassem:

-Lá é um coquetel, você vai precisar de um curso para trabalhar com esses alunos.

-Mas não, a gente é jogado numa arena e salve-se quem puder! O aluno faz exercício de outra matéria e a professora que se vire!

E no decorrer da aula continua ela:

-Ô tagarela! Vai calar a boca ou dá licença da minha aula! Eu sei calar a boca de um aluno na hora certa. A minha psicologia funciona na hora certa. Não venha se fazer de besta comigo não. A pessoa nascer anormal é uma coisa. Se fazer de anormal depois de grande é outra coisa!

Figura 9 – 7º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Maria da Escola J⁴⁷

Comentário da pesquisadora sobre conversa que teve com a professora de Inglês da Turma de Roberto:

A professora disse que uma mãe na reunião falou que não concorda em ter o aluno Roberto na sala.

Figura 10 – 8º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Rachel da Escola J⁴⁸

Rachel, a professora de Inglês, se ocupa de passar a matéria no quadro, os alunos conversam, às vezes discutem e ela permanece calada, escrevendo para que copiem. Quando termina, chama a atenção da turma:

- Se vocês acham que vão dar soquinho e murrinho e eu vou separar, não faço isso não! Nem se fosse meu irmão. Vocês vão desrespeitar o pai e mãe de vocês. Ontem eu não consegui trabalhar, hoje também não. Vocês não têm rendimento nenhum, eu só tenho C no meu diário. Eu lavei as minhas mãos. Quer aprender, ótimo, se não quer, lanço no diário: o aluno não quer. A partir de hoje, lanço matéria no quadro, entendeu bem? Não entendeu, aula particular. Vocês estão fazendo de Roberto.

- Eu dormi na sala! – diz Roberto.

- E ele adora aparecer! Senta direito. Não sabe nada, não faz nada, se não faz azar. Vou ganhar meu salário do mesmo jeito, azar! Desabafa a professora. E prossegue com o seu discurso:

- Eu não vou aceitar ninguém levantando do lugar e ai do aluno que ficar do lado de fora!...

- Ô Rachel, eu dormi na sala!- insiste Roberto.

⁴⁷ (FARIA,ABREU, 2001, p. 71)

⁴⁸ (FARIA,ABREU, 2001, p. 78)

E a professora continua:

- Quanto mais der atenção pior! Já falei com os pais de vocês, vocês não têm problema de cabeça, o que vai ser de vocês? Eu tenho pena de vocês, porque a concorrência é brava. Vocês se fazem de vítima, nem meu filho de três anos eu não deixo. Vocês são uns marmanjos. Problemas todo mundo tem. Sinceramente é uma sala que estressa todo professor. Os professores falam que aqui é um lugar que ninguém consegue trabalhar...

- Eu dormi na sala! Eu dormi na sala!- continua Roberto.

- Roberto está batendo, mas todo mundo perturba ele. Vocês preocupam demais com a vida dos outros, reclama a professora..

Figura 11 – 9º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Rachel da Escola J⁴⁹

Mabel propõe A seus alunos uma atividade de desenho. Antes, porém, libera as crianças para irem ao banheiro e tomar água.

- Henrique vem beber água comigo, chama o colega.

Gustavo pega Henrique pela mão e leva-o para beber água. Na volta, Henrique pára no banheiro.

- Henrique está demorando a voltar do banheiro, murmura a professora.

Dirige-se a outro aluno:

- Rômulo, vai ver o que o Henrique está fazendo lá no banheiro e traga-o de volta.

Henrique volta gritando, corre para o fundo da sala, deita-se no chão e começa a espernear.

Recomenda a professora :

- Henrique senta aqui e fica quieto, ou você fica sentado, ou vai ficar lá atrás com a Mônica (a observadora).

Os outros alunos estão conversando.

- Ô gente, vamos parar com isso, nós temos muita coisa para fazer hoje. Prestem atenção, eu vou falar uma vez só, para depois não fazerem errado. Quem fizer errado, vai ficar, porque eu não tenho outro livro. Vou desenhar o leão no quadro e depois vocês desenharam.

- Mabel, o Henrique está querendo riscar o meu livro, reclama uma colega.

A professora pára de desenhar no quadro, vai até a carteira do Henrique, leva-o para o fundo da sala e fala enérgica:

- Henrique, o senhor vai ficar aqui atrás senão vai rabiscar os livros dos seus colegas, por hoje a minha paciência esgotou!

Mabel abre o armário e tira um jogo de memória e dá para o Henrique brincar. Ele abre a caixa derrama o jogo no chão e fica girando a caixa.

- Gente, agora que eu acabei de desenhar o leão, vocês peguem a caneta e podem desenhar, diz a professora.

⁴⁹ (ARAÚJO, ABREU, VIEIRA, 2001, P.87-88)

Enquanto os outros alunos desenhavam, Henrique pára de brincar com a caixa, levanta do chão e vai até a professora, que está ajudando um aluno a desenhar. Ele a belisca nas costas, ela se vira para ele e fala:

- Henrique você vai fazer também, mas tem que ser depois, porque senão você vai rabiscar o livro dos outros. Depois a Mabel vai fazer com você. Agora vai brincar lá atrás.

Henrique volta para o lugar dele, senta-se no chão e continua a girar a caixa.
- Agora que todos acabaram de desenhar, peguem o lápis de cor e coloram o leão, enquanto vocês colorem eu vou desenhar a girafa no quadro, mas eu não quero ninguém desenhando

junto comigo.

- Marina, tira a caneta da boca.

- Letícia, senta direito e colore o desenho, senão eu vou te mandar lá trás ficar com o Henrique. Não começa a chorar não, senão vai borrar seu livro todo, vai beber água.

- Mabel, o Henrique foi beber água, exclama um aluno.

- Deixa ele ir quem sabe ele não dá um pouco de sossego, diz a professora.

Henrique volta gritando e correndo pela sala. A professora acaba de desenhar a girafa, aproxima-se do Henrique e senta-o no chão, pega a caixa, coloca na mão dele e diz:

- Calma, Henrique, daqui a pouco os meninos acabam de desenhar e eu vou fazer com você.

Depois a professora vai para frente, começa a desenhar o macaco no quadro.

Henrique levanta-se do chão, vai para a frente e fica puxando a blusa da professora, que finge não estar vendo e continua a desenhar no quadro. Henrique desiste de puxar a blusa e senta-se no chão ao lado de Mabel.

A professora vai lá trás, pega o jogo da memória e tenta jogar com Henrique, mas ele só quer brincar com a caixa. Os outros alunos terminam de desenhar.

- Agora Mabel vai desenhar o cavalo, fala a professora..

Henrique levanta-se e vai beber água. Quando ele volta, pega a mochila abre e tira o lanche, porém a professora guarda o lanche na mochila e diz:

- Ainda não é hora do lanche. Faça o favor de assentar-se no seu lugar.

Mabel precisou sair da sala e levou Henrique junto, para ele não ficar atrapalhando a turma. Quando volta, confere se as crianças terminaram o desenho que agora é de peixe.

- Gente agora que vocês acabaram, podem beber água, ir ao banheiro que depois é o lanche, anuncia a professora.

Durante o lanche, Henrique tenta pegar o lanche da Graziela, que não dá para ele porque não é dia de lanche coletivo e ela tem medo da professora xingar.

- Não, Henrique, hoje não é dia de lanche coletivo, a Mabel vai me xingar se eu te der, responde Graziela.

Henrique vira para outra colega e tentar pegar seu lanche, ela dá um pouquinho para ele.

Figura 12 – 10º incidente indiciário ocorrido na sala da professora Mabel da Escola M⁵⁰

Pretendi com a descrição desses incidentes indiciários mostrar momentos vividos em sala de aula que tanto para os alunos quanto para os professores são situações que chegam à beira do insuportável. Por exemplo: a professora insatisfeita xinga seus alunos, porém, está tranqüila porque tem a garantia do salário no final do mês. Também exemplifica isso a professora que se mobiliza insistindo em vão com o aluno para que ele faça a prova de Matemática. O aluno, por sua vez, reage cruzando os braços e tombando a cabeça, provavelmente por estar sob efeito de algum medicamento, pois ele sempre se apresenta sonolento. Seria a prova a única maneira de avaliar as aprendizagens de Roberto? A exemplo do Reino Unido, que começa a propor diferentes possibilidades de avaliação considerando as aquisições que os alunos realizam fora da escola, incluindo seus interesses e passatempos, a Matemática para o aluno Roberto poderia ser avaliada a partir de suas vivências extra-escola. Nesse sentido, a família também participaria do processo de avaliação, trazendo informações sobre como o aluno lida com dinheiro, com quantidade e todas as outras situações cotidianas que exigem operar matematicamente. A intransigência da professora Márcia revela que, para ela, a prova é o único instrumento de avaliação naquele momento e, por esse motivo, seu aluno certamente será mais uma vítima do fracasso escolar.

Há, ainda, a professora que diz não ter sido preparada para trabalhar com alunos com deficiência, o que, aliás, ela tem razão. Realmente, os cursos de magistério ou de graduação de professores não abordam a questão do aluno com deficiência. Esse assunto é tratado apenas nos cursos de especialização para professores que estejam interessados no ensino especial, não em uma formação comum de professores. Entretanto a prática dessa professora revela uma ética discriminatória. Assim, quando surge um aluno que foge às características dos outros alunos, ela discrimina-o, pois ele não cabe no mesmo critério de igualdade. Nesse mesmo incidente indiciário, pude observar que a professora cria uma terceira categoria de alunos quando comenta que uma coisa é ser *anormal*, a outra é *se fazer de anormal*. Nesse sentido, ela cria padrões de comportamento para os alunos *normais*, os *anormais* e os *que se fazem de anormais*. Nesse sentido, entendo que ela aceita *os normais*;

⁵⁰ (VIEIRA, FARIA, ABREU, 2001, P.133-135)

os anormais são aceitos por força das circunstâncias; já os que *se fazem de anormais* são os excluídos por não se enquadrarem em suas regras.

Para citar mais um exemplo, há aquela professora que, diante da situação conflituosa o único recurso que encontra é oferecer brinquedos ao seu aluno, mas não o deixa manipulá-los conforme o interesse dele, ela espera que o aluno brinque da maneira que ela quer, deixando-o cada vez mais irritado. E nos momentos em que a agitação é muito grande, a única alternativa que encontra para, no caso, o Henrique, é deixá-lo sair da sala para tomar água. Provavelmente para ele fosse uma boa proposta, trocar de ambiente e de atividade, considerando que, mesmo em se tratando de educação infantil, a professora desenvolvia uma atividade extensa e totalmente dirigida. Os seus alunos tinham que reproduzir uma série de desenhos para os quais ela apresentava os modelos e a seqüência de produção. O fato de Henrique ter que permanecer em sala todo o tempo, mesmo quando não consegue acompanhar o grupo, leva-me a refletir sobre a compreensão a escola tem daquele aluno. Ele é apenas de responsabilidade da professora Mabel? Os outros professores e adultos da escola desempenham que papel nesse processo de inclusão? Se esse aluno pudesse transitar livremente pela escola e escolher uma atividade que lhe despertasse o interesse em outras turmas, seria benéfico para ele e para os outros alunos? Essas e muitas outras perguntas poderiam ser fonte de reflexão de toda a equipe pedagógica para que a proposta de inclusão avançasse desde que fosse uma das prioridades da escola e não apenas de um único professor.

E não é outro o ponto de vista da escola italiana com relação aos alunos com deficiência. Como já demonstrei linhas anteriores o atendimento ao aluno com deficiência é prioridade, sendo ele visto como um sujeito importante na relação pedagógica tanto com seus colegas quanto com os professores. As dificuldades que surgem no enfrentamento das diferenças entre os alunos transformam-se em trabalho para o grupo.

Complementa essa idéia Macedo (2002). Á luz da teoria de Piaget, ele explica como se opera a lógica do pensamento voltada para proporcionar, na escola, um conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, de saúde ou possibilidades relacionais. Segundo ele, organizamos nossa vida e trabalho na escola de pelo menos dois modos: pela classe e pelo gênero. Os efeitos da maneira como articulamos esses aspectos resultam na exclusão ou na inclusão.

Com efeito, para o autor, a lógica da exclusão é a mesma que a lógica da organização em classes. Isto é, “ classificar é uma forma de conhecimento pela qual reunimos o termos que satisfazem a um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério” (MACEDO, 2000, p.2). A ação de classificar é uma constante na vida de

todos nós, pois é um raciocínio que nos possibilita identificar as coisas pelo critério da igualdade. Assim, classificar significa reunir pessoas e objetos que tenham uma propriedade comum e, por serem iguais, podem ser substituídos uns pelos outros. Como exemplo, em um dos incidentes indiciários, a professora diz que não falaram anteriormente para ela que era para trabalhar com *esse tipo de alunos*, sua expectativa era que fossem todos *normais*. Nesse sentido, a lógica que a professora aplica aos seus alunos é que, quando todos são iguais, são substituíveis. O mesmo acontece com a mãe que declara na reunião de pais que não aprova a permanência de um aluno com deficiência na mesma classe de seu filho, qualquer outro aluno poderia ter colega, menos um deficiente.

Concluo, pois, com Macedo que, a lógica do raciocínio das classes vigora nas salas de aula como retratam as práticas das professoras observadas. Ainda segundo Macedo (2002, p.3),

o problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora de critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.

Esses pontos destacados pelo autor ocorrem quando aquele que não se enquadra no critério da igualdade é fonte de preconceito e discriminação. Macedo aponta que a questão não está na classificação, pelo contrário, ela é uma fonte de conhecimento, mas no uso político e nas práticas decorrentes dessa maneira de pensar. Dessa forma, o excluído é aquele que não pertence a uma determinada classe. Para esse autor (2002, p.2), “o desafio da educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características”.

Ainda seguindo o pensamento de Macedo, a inclusão é um caminho de mão dupla, que está diretamente relacionada a forma que o professor tem de se relacionar com seus alunos. Afirma ele (2002, p. 5) :

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam *problemas* quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas, etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação o *problema* é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se

relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela seja, também julgada insatisfatória. (grifos do autor)

A inclusão significa receber o outro e com ele, estar aberto para ser ou não ser em relação a ele. A inclusão escolar propõe uma nova educação, pois reconhece aquele que até então, estava excluído da relação professor-aluno. Desse modo, o aluno com deficiência é visto como parte de uma relação complementar, na qual um se constitui através do outro. Isso impulsiona-me a rever o currículo, a avaliação, a organização dos grupos, as classes, a interação entre os alunos, o tempo de aprendizagem, a organização do espaço escolar, o número de alunos em classe, entre outros aspectos. Para tanto, como sugere Horton à Freire (2003, p. 69), “é preciso pensar fora as estruturas convencionais”. Ele ainda afirma que a maioria das pessoas não se permite a experimentar com idéias, porque acredita que tem que se enquadrar no sistema e, dessa forma, acaba não se permitindo “a pensar em outras maneiras de fazer as coisas”.

Nessa medida, em todos os incidentes indiciários pude perceber que as escolas apenas recebem os alunos com deficiência e ainda praticam uma educação muito distante de proporcionar benefícios a todos os alunos.

Por outro lado, a educação inclusiva não é uma proposta impossível, mas também não é uma tarefa fácil. Talvez a força homogeneizadora da escola, possa ser o grande fator da não-aceitação incondicional do aluno na escola comum. Minha conclusão, portanto, é que todos nós precisamos valorizar a busca de alternativas que os professores têm implementado para receber alunos com deficiência. A conduta desses professores pode provocar mudanças de base no modelo de organização do sistema escolar vigente. Nas palavras de Mantoan (2003)⁵¹, é preciso que professores sejam

[...] capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. Precisamos de professores que não sujeitem os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos e que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. Em uma palavra, a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de

⁵¹ Palavras extraídas do prefácio escrito pela autora no livro Educação Inclusiva – Contextos sociais de autoria do Prof. Peter Mittler.

identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. (2003, p.x)

Não me parece redundância, ao terminar este capítulo, chamar a atenção novamente para alguns dados que me parecem significativos. Das nove escolas que compõem o campo da pesquisa, foram registradas onze observações de práticas de professores, apenas uma pertence à rede privada de ensino. Nesta, a entrada do aluno se dá no segmento da educação infantil. Na cidade de Belo Horizonte, a escola pública tem recebido a grande maioria dos alunos com deficiência, alguns ainda dependendo da indicação de profissionais especializados ligados a setores da área da saúde.

As escolas de rede privada, interessadas em desenvolver a educação inclusiva, apresentam uma baixa representatividade na participação nesse processo. Tenho notícia de iniciativas isoladas de alguns estabelecimentos, em sua maioria, em escolas de educação infantil. Notei que o discurso da detenção de um ensino de qualidade é uníssono na rede privada, porém ao tomar conhecimento das práticas pedagógicas de cada escola, não observei nenhum esforço no sentido de valorizar uma ação pedagógica voltada para a diversidade com vistas ao aluno com deficiência mental.

A prática dos professores que trabalham com DM em turmas regulares evidenciou ser de fundamental importância a formação continuada em serviço, de forma coletiva no sentido de possibilitar a troca de experiências e a reflexão coletiva das práticas desses professores. Nesse sentido, a APAE-Contagem tem desenvolvido uma experiência significativa. Considero, pois, de fundamental importância resgatar essa experiência e as contribuições efetivas dessa reflexão coletiva de professores, tema do próximo capítulo.

6. APAE-CONTAGEM : AS POSSIBILIDADES DO IMPOSSÍVEL

A APAE-Contagem é uma instituição não-governamental, sem fins lucrativos, que a princípio, acreditava que o melhor atendimento à pessoa com deficiência era aquele que a segregava da sociedade, como nos moldes da antigüidade. E, à medida que foi buscando compreender os processos vividos pela pessoa com deficiência, passou a considerá-la cada vez mais como uma cidadã e, como tal, detentora de direitos e de participação social.

Foi fundada em 1971, a pedido de um grupo de mães para atender vinte crianças que estavam excluídas das escolas comuns, dadas as suas deficiências. E, além disso, essas crianças não recebiam tratamento especializado das clínicas particulares do município pela impossibilidade econômica de custear o tratamento oferecido por elas. Da época da fundação aos dias atuais, a instituição passou por reformulações significativas.

Em 1971, caracterizava-se por um atendimento assistencialista, reforçado pelas características do convênio que a mantinha – LBA (Legião Brasileira de Assistência). Em conformidade com os princípios protecionistas dessa entidade, a APAE-Contagem, inicialmente, acreditava que o bom atendimento à pessoa com deficiência era aquele que a mantinha afastada do mundo social, isto é, conservava uma visão segregacionista. Atualmente, atende a 215 clientes, conta com cinco fontes de receita que garantem sua auto-sustentação e tem, como missão, a inclusão das pessoas deficientes no mundo do trabalho e da escola.

Essa maneira de compreender o processo dos alunos com deficiência é fruto de uma transformação histórica, documentada no Projeto Político Institucional da APAE-Contagem (2002). Essa proposta foi construída coletivamente, com abrangência em todos os setores: administrativo, o pedagógico, a clínica, o atendimento social e a formação profissional de seus alunos, além da formação em serviço dos seus profissionais. Esses setores atuam de maneira integrada e visam à sistematização de ações pedagógicas e clínicas que proporcionem a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (familiar e comunitária), mediante a criação de oportunidades que favoreçam o alcance de sua autonomia intelectual,

moral e social. O objetivo geral dessa instituição é, “garantir a inclusão social, na escola regular e no mundo do trabalho da pessoa portadora de deficiência”.

Até o ano de 1994, maior número de crianças que freqüentava a Apae-Contagem, vinha de um encaminhamento escolar para atendimento. Em seu Projeto Político Institucional (2002, p. 11) constam as seguintes informações:

Além de constantes e diversificadas, as demandas escolares, traduziam um pedido de socorro para aquele aluno que a escola não estava “dando conta”. Na maioria das vezes, esta demanda escondia o real desejo de exclusão da escola. Pedia-se que a APAE realizasse uma avaliação para dizer se o aluno era ou não deficiente, se ele deveria pertencer ou não à escola regular e, em última análise, situar o fracasso do lado do aluno, que, por algum motivo, estava impedido de aprender.

A Apae-Contagem não atendia a essas demandas integralmente. Sua conduta era a de chamar os diretores, supervisores das escolas para analisarem juntos cada caso. Entretanto a procura por vagas cresceu tanto que passou a ser impossível um acompanhamento tão individualizado às escolas e foi necessário criar uma *lista de espera* para atender os pedidos.

Um estudo mais detalhado dessa *lista de espera* indicou que o maior número de alunos que esperavam vaga na Apae-Contagem provinham de encaminhamentos de escolas quando do período da alfabetização deles. “A repetência na 1ª série era assustadora: havia vários alunos que estudavam há sete anos na 1ª série sem obter sucesso escolar” (idem, p. 11). Esse dado indicava que as próprias escolas estavam impossibilitando que a aprendizagem ocorresse.

Nesse período, quando a Apae-Contagem fazia os encaminhamentos de seus alunos, o movimento era das suas pedagogas que, através da equipe itinerante, acompanhavam o processo indo regularmente às escolas comuns para levar informações sobre os alunos e as possibilidades de trabalho pedagógico que poderiam ser desenvolvidas com eles. Essa prática, na verdade, colocava as escolas numa posição bastante passiva e confortável quanto às decisões que deveriam tomar perante o aluno com deficiência. Afinal a preocupação de manter o alunos ali era da Apae-Contagem, portanto ela que se ocupasse em criar as alternativas e ações para alcançar o seu intento. Em outras palavras, cabia à escola apenas a aceitação do aluno com deficiência; a responsabilidade de buscar novas maneiras de atuar dentro da escola continuava sendo da Apae. Essa era uma postura com que a Apae-Contagem não concordava.

Diante desse quadro, entre 1994 e 1996, foi criada uma equipe itinerante em parceria inicialmente com o CEALE/FAE/UFMG⁵², a Secretaria Municipal de Educação de Contagem e três escolas do município de Contagem. O objetivo dessa equipe era pesquisar esse assunto e acompanhar os alunos ainda *nas* escolas.

Os estudos desse trabalho evidenciaram que o atendimento a esses alunos deveria mudar. Até então, o fracasso escolar centrava-se no aluno, justificado pela sua suposta deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Isso não trouxe benefício nem para os alunos, nem para as escolas e tampouco para a Apae-Contagem. Essa última se viu obrigada a buscar outros caminhos para lidar com essa questão, tendo claro o objetivo de “propiciar o atendimento às reais necessidades de sua clientela, a fim de garantir a sua permanência nas escolas regulares” (idem, p.12).

Esse contexto favoreceu a construção de novas frentes de trabalho, tais como a busca de uma assessoria pedagógica para desenvolver a formação permanente de sua equipe com o propósito de, no enfrentamento das situações cotidianas, refletir teoricamente a própria prática; encontrar soluções para os problemas pedagógicos que se deparavam. Essa última coincide com as proposições do eixo teórico desta pesquisa, que é a teoria como expressão das práticas.

Diante desse quadro, aumentou a busca pelo o entendimento das práticas pedagógicas encaminhadas coletivamente, desvelando o que, para quem e para que são selecionadas determinadas propostas. Nesse processo, constituído por uma cultura de trocas, os professores passaram a valorizar não só o ensino da língua escrita e da matemática, mas também o domínio, pelos alunos, de outras linguagens que compõem o nosso patrimônio cultural como a arte e o brincar. Essa mudança reflete na construção da rotina escolar que passou a ser organizada em oficinas que oferecem atividades capazes de promover, nos alunos, o exercício da construção simbólica, através da solicitação e evocação dos significados elaborados por eles, compreendendo-os, portanto, como pessoas que têm potencialidades, que desejam, que são aprendizes e verdadeiros atores sociais.

Assim, trabalhando nessa perspectiva, hoje, já é possível testemunhar no interior da Apae-Contagem, que crianças, antes consideradas como portadoras de uma condição praticamente irremediável de aprender, experimentam novas situações de ensino na escola comum. Os alunos que não aprendem a ler, escrever e operar matematicamente e ainda não têm o seu lugar garantido na escola comum, não são avaliados como pessoas incapazes, pois

⁵² Centro de alfabetização da Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

não se pode subestimar a capacidade que têm de aprender e lidar com outras linguagens. Há registros de desenhos e trabalhos ligados às artes visuais e manuais produzidos por eles que confirmam essa hipótese.

É importante citar que a adoção dessa visão pelos professores da Apae-Contagem facilitou o processo de aprendizagem de muitos alunos. Alguns avançaram na construção da língua escrita, e foram encaminhados às escolas comuns. Esse fato vem comprovar que, mesmo sendo pessoas com deficiência mental, não são inferiores e nem merecedores de tratamento desigual. Pelo contrário, demonstra que há a possibilidade da *modificabilidade da inteligência*⁵³.

Dessa forma, a Apae-Contagem passou a diminuir gradativamente as turmas de 3ª e 4ª séries, no sentido de atuar de maneira mais contundente a favor da inclusão, entendendo que esses alunos deveriam estar nas escolas comuns.

Paralelamente a essas ações, em 1999, a Apae-Contagem fundou o Centro de Formação de Profissionais, com o objetivo de promover cursos voltados à formação de profissionais preocupados em discutir sobre a diversidade na escola comum e no trabalho. Aos professores que se interessam pela inclusão do aluno com deficiência na escola comum, organizou cursos que trabalham com a revisão e análise dos conceitos relativos ao processo de aprendizagem, normalidade e patologia e a distinção entre escola especial/ escola comum e trocas de experiências. Além desses conteúdos da área pedagógica, a discussão promovida por esse Centro de Formação, pertinente à área profissionalizante, era voltada para a questão da qualificação profissional da pessoa com deficiência, visando a inseri-lo no mercado formal de trabalho⁵⁴. Tinha, por objetivo sensibilizar e preparar equipes em empresas que têm como funcionários pessoas com deficiência mental.

Por outro lado, era evidente a necessidade de continuar o diálogo com as escolas, na tentativa de repensar a maneira como concebiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Dessa forma, a Apae-Contagem propôs um espaço de discussão com as escolas comuns que recebiam as crianças que, a princípio, eram alunas daquela instituição na

⁵³ Discípulo de Piaget, Reuven Feurestein, propõe a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), baseando-se na modificabilidade da estrutura cognitiva, tendo como pressuposto básico a compreensão que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível e aberta a mudanças, além de naturalmente ter uma propensão à aprendizagem. O pensamento vygotkyano influenciou a sua teoria à medida, que para ele, o conceito de modificabilidade implica uma estrutura cognitiva permeável aos estímulos culturais, tornando cada indivíduo um ser único, e capaz de modificar suas condições atuais, mesmo que em circunstâncias graves, criando um novo padrão mental.

⁵⁴ Por escapar da centralidade de nossa discussão os interessados encontrarão estudos abrangentes sobre o tema em: (BATISTA, 2000), (BATISTA, 2002), (TEODÓSIO, BATISTA, GIVISIÉZ, 2003).

modalidade de escola especial. Essa nova maneira de trabalho representou um grande avanço no entendimento da diferenciação do papel de cada instituição nesse processo. A Apae deixou de interferir nas tomadas de decisões que, a princípio, deveriam ser das escolas e elas, por sua vez, passaram a assumir mais efetivamente os alunos com deficiência mental, não transferindo a responsabilidade de suas ações à Apae-Contagem. Devo ressaltar que esses alunos continuam sendo assistidos em suas necessidades especiais pela Apae, no horário contrário ao da escola.

Então, com o propósito de estabelecer uma interlocução com e entre as escolas comuns, no decorrer do ano de 2001, a Apae-Contagem organizou, em suas dependências, três encontros com essas escolas, os quais tive oportunidade de acompanhar como observadora. O quadro que se segue informa o número e caracterização dessas escolas e seus representantes, bem como os alunos que receberam. Em seguida apresento, a partir dos registros transcritos da gravação realizada *in loco*, sínteses do que de mais relevante foi apresentado por cada escola em cada um dos encontros, para melhor visualização, todas as sínteses serão apresentadas em forma de figuras.

6.1 Primeiro encontro com as escolas comuns

Esse encontro inicial teve como principal objetivo a troca de experiências entre as escolas quanto à proposta de iniciar o processo de educação inclusiva. Dessa forma à medida que as participantes se identificavam, apresentavam seus desafios, possibilidades e limitações do trabalho que estavam desenvolvendo. O quadro a seguir (figura 13), apresenta os dados que mostram o perfil das escolas em estudo.

Denominação e Caracterização da escola	Segmento	Representante	Números de alunos recebidos pela escola
Escola 1 Particular	Educação Infantil	Diretora	Um
Escola 2 Particular	Educação Infantil	Diretora	Três
Escola 3 Municipal	Educação Infantil	Supervisora	Um
Escola 4 Particular	Educação Infantil	Supervisora	Um

Escola 5 Particular	Educação Infantil	Professora	Dois
Escola 6 Estadual	Educação Infantil	Professora	Uma
Escola 7 Estadual	Ensino Fundamental	Diretora	Quatro
Escola 8 Municipal	Ensino Fundamental	Supervisora	Um
Escola 9 Municipal	Ensino Fundamental	Professora	Um
Escola 10 Particular	Educação Infantil	Professora	Um

Figura 13 - Quadro de caracterização das Escolas Comuns

<p>Inicialmente os outros pais reagiram contrariamente à presença do colega com deficiência e pediram para que seus filhos não ficassem perto da criança.</p>
<p>Ações pedagógicas Reunião de pais com o propósito de sensibilizá-los sobre a proposta da educação inclusiva e informar que a escola estava aberta a receber todos os alunos. O aluno com deficiência compõe uma turma de treze crianças, participa de todas as propostas junto com seus colegas. Nas atividades que exigem desse aluno mais atenção, enquanto a professora dá assistência às outras crianças, a diretora fica junto com as quatro crianças da mesa e trabalha não só com ele, mas com todo o subgrupo.</p>
<p>Demanda da Escola Reconhece a necessidade de estudar mais sobre inclusão escolar para entender mais o processo que estão vivendo.</p>

Figura 14 – Síntese do relato feito pela Escola 1

<p>O fato de a escola já ter recebido um aluno anteriormente tornou a chegada dos alunos muito mais fácil para todos.</p> <p>Sobre a reação dos pais quanto a presença das crianças na escola ela diz: “- O Leonardo foi o pioneiro. Há quatro anos atrás era muito difícil falar em inclusão. Hoje ainda é, mas os pais já vêem que é possível trabalhar com crianças que têm síndrome de Down numa escola regular”.</p> <p>Continua a diretora sobre a posição da Escola 2, diante a proposta de educação inclusiva: “- Quando uma criança nossa encontrar com outra criança com síndrome de Down, vai encontrar com uma criança que não é alheia a seu mundo. Eu acho que todos perdemos muito</p>

tempo, ficando com essas crianças separadas”.
<p>Ações Pedagógicas</p> <p>Realizam-se reuniões pedagógicas semanais para tratar sobre o processo escolar dos alunos.</p> <p>“- Nós falamos de todos e não apenas dos que têm deficiência. Mas a escola ganhou muito mais com a presença desses alunos, houve uma mudança na cabeça das professoras e dos pais”.</p>
<p>Demanda da Escola</p> <p>Segundo a diretora, para uma melhor inserção das crianças, o processo de inclusão tem que ocorrer o quanto antes. Em suas palavras:</p> <p>“-O Leonardo que chegou primeiro na escola com 5 anos , teve uma adaptação mais difícil que a da Lívia e da Roberta, que chegaram com 3 anos”.</p>

Figura 15 – Síntese do relato feito pela Escola 2

<p>Conforme o depoimento da supervisora, a escola tem que enfrentar problemas que são muito mais difíceis que o convívio com uma criança que tem síndrome de Down, tais como: a agressividade dos pais, a violência dos alunos. Quanto ao tratamento dispensado à aluna com deficiência, inicialmente as pessoas tinham dó da criança. Hoje este quadro mudou, ela é tratada como qualquer aluno. Nas palavras da supervisora:</p> <p>“-A gente até esquece que ela é uma menina com deficiência, ela não é diferenciada em nada, é normal”.</p>
<p>Ações Pedagógicas</p> <p>A turma dessa criança é composta por vinte alunos. Percebi que o ritmo da aluna é bem mais lento que o dos seus colegas. A atitude mais adequada para lidar com ela é dar-lhe o tempo necessário para que conclua suas tarefas. Existem certos limites em sua aprendizagem que não adianta ficar insistindo, como por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Só o tempo dirá se ela será capaz de aprender a ler e a escrever.</p>
<p>Demanda da Escola</p> <p>Conforme o depoimento da supervisora, existem professoras naquela escola que nem sabem com o que estão trabalhando; outras se mostram ansiosas ante a possibilidade de trabalhar com alunos com deficiência, por isso há necessidade premente de cursos, palestras e outras atividades que possam trabalhar com temas gerais de educação como, por exemplo, a organização escolar por ciclos, além da discussão sobre inclusão.</p>

Figura 16 - Síntese do relato feito pela Escola 3

A criança é aluna de uma turma de maternal II, tem dois anos e não existe diferença entre a sua conduta em relação aos seus colegas. Ela é bastante adaptada ao ambiente, pessoas e ao trabalho escolar. Observei um grande progresso da sua linguagem oral e motricidade.

Ações Pedagógicas

Como o ritmo da criança é mais lento em relação aos seus colegas, a escola lhe dá a oportunidade de realizar as atividades no seu tempo. Assim ela consegue acompanhar as vivências e aprendizagens do seu grupo.

Demanda da Escola

Não explicitou.

Figura 17 - Síntese do relato feito pela Escola 4

Quando as crianças entraram na escola, tinham três anos. No início, ficavam quietas e ninguém brincava com elas. A avaliação da professora sobre o seu trabalho com essas crianças é positiva. Em suas palavras:

“- Antes eu tinha dificuldades e até assustava, porque são duas, no meio de 23 alunos entre 2, 3 e 4 anos. Agora está tranqüilo”.

Ações Pedagógicas

A professora diz que trabalha com subgrupos de idades diferentes, mas todos fazendo a mesma atividade e as crianças com deficiência também participam de tudo, não existem atividades diferenciadas para elas.

Demanda da Escola

Não explicitou

Figura 18 - Síntese do relato feito pela Escola 5

A aluna sempre se recusa a fazer as atividades, a não ser que a professora seja mais exigente com ela. Ela tem treze anos, é muito passiva e dependente, sua coordenação motora é comprometida, fala baixo e só no dia que quer, senão fica calada. Seus colegas respondem as coisas para ela, há dias em que ela não faz nada, embora já saiba escrever o próprio nome e algumas palavras. As atividades em que mais se solta são aquelas fora de sala de aula, no pátio, onde sempre procura ficar próxima das crianças mais novas do grupo.

“-Os meninos já perceberam que ela não reagem e já andaram descendo a calcinha dela”.

Ações Pedagógicas
Colocar a aluna numa turma de crianças de 6 e 7 anos. Quando indagada por este fato, a professora não soube responder.
Demanda da Escola
Não explicitou.

Figura 19 - Síntese do relato feito pela Escola 6

<p>Dos alunos com deficiência que estão na Escola, três são adolescentes, os colegas gostam muito deles, mas são lentos, não acompanham a turma. Na opinião da diretora: “-As professoras podem falar melhor que eu, da próxima elas vêm”.</p> <p>O outro aluno não apresenta dificuldade, acompanha a turma nas atividades de alfabetização. Porém, ele não se assenta na carteira, é respondão, agride as pessoas quando é chamado a atenção e só faz as coisas na hora que ele quer, é sedutor e tem um pensamento rápido. A professora dele é muito interessada e faz muitos cursos.</p>
Ações Pedagógicas
Nos momentos difíceis a diretora é chamada para conversar com ele.
Demanda da Escola
Não explicitou

Figura 20 - Síntese do relato feito pela Escola 7

<p>A supervisora relata que não saberia dizer especificamente sobre o processo vivido pelo aluno, que está na 4ª série, pois é a professora a pessoa que mais detém informações detalhadas sobre o processo do aluno. Ela sabe dizer da queixa das professoras que trabalham com ele. Em suas palavras:</p> <p>“- Ele não retém os conteúdos, não assimila de forma satisfatória, é muito complicado para ele resolver problemas matemáticos, é deficiente”.</p>
--

Ações Pedagógicas

O trabalho das professoras é interdisciplinar, exigindo dos 32 alunos dessa turma, capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados. O aluno com deficiência não consegue acompanhar, se dispersa e fica interessado em “passar as mãos nos outros meninos”. A esse respeito, a supervisora vem dividindo suas preocupações com a mãe do aluno para chegarem a uma solução conjunta da atitude a tomar com ele. Comenta também que está angustiada com o processo de avaliação escolar:

“- Agora com a Escola plural em BH, não se dá mais “bomba” e ele está continuando, mas está deficiente em relação aos outros, está defasado...Ele não está sendo excluído na escola, mas a sociedade vai excluí-lo, em termos de conhecimento”.

Demanda da Escola

Não houve uma demanda explícita, mas o comentário é que as professoras não têm conhecimento sobre aprendizagem.

Figura 21 - Síntese do relato feito pela Escola 8

A aluna não traz problemas de comportamento, ela interage bem com todos. O maior problema enfrentado é com os alunos das outras turmas que ficam debochando dela.

Ações Pedagógicas

Para se definir em qual turma a aluna ficaria, foi feito um teste, e de acordo com o seu nível de conhecimento e aprendizagem, ela foi para a turma da 1ª série, embora tenha 14 anos.

Demanda da Escola

Não explicitou.

Figura 22 - Síntese do relato feito pela Escola 9

A aluna entrara na escola no ano anterior e já fizera muita diferença. Na fala da professora:

“-Existem algumas atividades que ela faz melhor que muito menino normal”.

A dúvida maior está na avaliação do seu processo de alfabetização. Apesar de estar numa turma com 13 alunos, a professora gostaria de ter a oportunidade de realizar uma avaliação mais detalhada da criança. Ser professora dessa criança não trouxe dificuldades para o seu trabalho docente.

<p>Ações Pedagógicas</p> <p>Não existe diferenciação entre as atividades que a professora dá para os alunos e para essa aluna, especificamente, o que se observa é que, quando está cansada, sai da sala dizendo que quer fazer <i>xixi</i>, mesmo sem vontade. A professora não explicou qual a sua atitude perante o cansaço da aluna.</p>
<p>Demanda da Escola</p> <p>Como ainda existem dúvidas sobre as possibilidades de alfabetização da aluna, a professora gostaria de saber mais informações sobre o desenvolvimento da criança na Apae, para comparar com a sua performance na escola.</p>

Figura 23 - Síntese do relato feito pela Escola 10

Da análise das sínteses, concluo que, nesse primeiro encontro, as questões apresentadas pelas escolas, em sua maioria, refletem uma posição queixosa das professoras, supervisoras e diretoras. Ocupam o lugar do não-saber. Essas questões evidenciam o processo vivido pelos alunos e a concepção de que a inclusão depende muito mais de suas condições do que das ações pedagógicas propostas pelas escolas.

Por outro lado, parece que a expectativa dos professores é que a Apae tenha algo diferente a oferecer, que lá elas vão aprender a receita de como trabalhar com a diversidade. Nesse aspecto foi preciso lembrar-lhes que as professoras da Apae-Contagem são professoras cedidas pela Rede Estadual de Ensino e, quando começaram o seu trabalho naquela instituição também não sabiam lidar com alunos com deficiência. Com efeito, o que lhes dá competência é o processo de formação permanente pelo qual vêm passando. É um trabalho que exige repensar o cotidiano e muito estudo. Nesse sentido, o movimento é buscar alternativas pela experiência em sala de aula.

Outro ponto que assina-lo é que, em se tratando do trabalho com a pessoa deficiente, o professor se destitui do seu saber e passa a demandar o diagnóstico médico, psicológico ou de áreas afins. Esse conhecimento ajuda a conhecer melhor o seu aluno, mas não facilita o trabalho, afinal o professor dá aula é para uma pessoa e não para uma deficiência. Dessa forma, a pedagogia por meio da didática tem um saber, que precisa ser resgatado pelos professores.

6.2 Segundo encontro com as escolas comuns

Tendo como referência os relatos feitos no primeiro encontro, a Apae-Contagem promoveu o segundo encontro com o propósito de aprofundar o estudo da proposta de educação inclusiva tendo, como referencial metodológico, a formação dos professores a partir da reflexão da prática. A primeira atividade do encontro foi uma exposição teórica sobre o histórico da inclusão social da pessoa com deficiência. Em seguida, a partir da leitura de dois textos⁵⁵, realizou-se a discussão em subgrupos e centrou-se no tema da leitura, a aprendizagem e os processos de ensino da leitura e da escrita articulados com a troca de experiências acerca do assunto.

A expectativa da Apae - trazer informações sobre as crianças - transformou-se numa questão a ser trabalhada nos pequenos grupos, a saber:

- Como você pode saber mais sobre o seu aluno em sala de aula?
- Como lidar com as possibilidades de aprendizagem do seu aluno?
- Como você trabalha com a alfabetização?

A seguir destaco algumas exposições, das participantes que revelam as concepções, possibilidades e limites que estão vivendo em se tratando da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Como no primeiro encontro, também aqui os comentários serão apresentados em figuras.

“ - Sempre que venho aqui escuto a necessidade das escolas de ter alguém que saiba mais que a gente. Todas as pessoas falam que a Apae tem mais condições de trabalhar com os alunos [...] A Apae tem isso, tem aquilo, a nossa escola não tem. Será que nós não temos essa capacidade? [...] Eu vi que eu é que tenho que querer, não é a Apae que vai me dar soluções[...] eu vinha aqui esperando tudo, esperando uma receita, se receita resolvesse não teríamos problemas com a inclusão!”

Figura 24

⁵⁵ Retirados de um livreto intitulado Aprendizagem, produzido pelo Centro de Formação de Profissionais Apae-Contagem em parceria com a Fundação Vitae. Contém textos sobre aprendizagem. É importante ressaltar que habitualmente instituições desse gênero, que atendem à pessoa com deficiência, se ocupam por produzir estudos voltados à questão da dificuldade de aprendizagem. Contrariando essa lógica, a Apae-Contagem vai dizer sobre a possibilidade de aprender e não da impossibilidade ou dificuldade.

“- Eu saí daqui diferente, a inclusão é isso, uma troca de idéias. Se a gente não conversasse sobre as dificuldades que temos, que os alunos trazem para nós. Se a gente não trocar idéias não conseguiremos ver o aluno com outra visão, mas como o veremos como um problema para a escola. Quando começamos a vê-lo como uma pessoa que tem direitos e capacidades, a gente passa a vê-lo como cidadão, que é o mais difícil. Como é que pode, uma pessoa como essa, babando, boca torta ter o mesmo direito que todos? E tem. A dificuldade é nossa, temos que mudar, senão não conseguiremos fazer inclusão.”

Figura 25

“ - Uma coisa que eu observo é que quando você está fazendo curso para ser professora, você tem muitos sonhos, quando você chega na sala de aula, aí assusta, porque a realidade é diferente. E o professor acomoda, porque as outras professoras que já estão na escola há mais tempo estão acomodadas, eu vou modificar o quê? Quando fui para a escola do Estado senti isso, eu chegava e estava todo mundo de braços cruzados. O que a maioria dos professores fazem é fingir que estão dando aula.”

Figura 26

“ - Nós temos que exercitar essa cidadania que fingimos que exercitamos. A mãe queixa da professora, mas tem medo de ir à secretaria denunciar[...]O que está acontecendo é que onde tem professora nova, tem idéias novas, o pessoal está trabalhando. Onde o pessoal é mais antigo na área da educação, você chega lá na escola e fica se perguntando o que vai ser dali se ninguém fizer alguma coisa para mudar.”

Figura 27

“- Ninguém quer ser responsável pelo aluno que não aprende.”

Figura 28

“- Dentro da minha escola existem vários alunos com dificuldade de aprendizagem. O problema cai onde? Nas aulas monótonas, são as mesmas aulas desde quando os professores aprenderam a trabalhar, o mesmo modelo de aula. Daí a importância de trabalhar com a formação. A mola mestra é o professor, ele tem que estar melhor preparado[...] O professor ganha pouco, tem que trabalhar em duas escolas e às vezes no noturno também.

Figura 29

“- A mãe da aluna esteve na escola conversando comigo. Sua filha ainda não sabe ler e escrever, mas já tem idade para ir para a escola pública, a mãe quer que ela repita o ano, pois tem medo deles judiarem da filha dela na escola regular.”

Figura 30

“- Nós achamos que independente da haver crianças portadoras de necessidades especiais ou não, sempre uma turma é diversificada. As crianças desenvolvem em ritmos diferentes[...]”

Figura 31

“- Na minha opinião a gente não sabe até que ponto dar atividades diversificadas vai ajudar, porque quando a gente pensa em inclusão e a aluna fica num canto da sala, ela está excluída do grupo.”

Figura 32

Como demonstram esses comentários, o segundo encontro revelou uma surpreendente mudança da categoria das questões apresentadas. Se no primeiro encontro as opiniões evidenciaram que a inclusão dependia quase que exclusivamente das condições dos alunos, neste surgiu outra face da inclusão escolar, que é o papel do professor nesse processo. Nesse encontro ficou combinado que no próximo as professoras das escolas comuns fariam relato de atividades que estariam desenvolvendo na escola ou trariam produções feitas pelos seus alunos para que, em conjunto, pudessem analisar à luz de teorias sócioconstrutivistas o material que trouxessem.

6.3 Terceiro encontro com as escolas comuns

Nos trabalhos apresentados pelas professoras das escolas comuns no terceiro encontro, era clara a preocupação de tentar articular a prática com os propósitos da educação inclusiva e, por isso, surgiram mais dúvidas que certezas. Entretanto, a abordagem dos assuntos não era tomada como um problema da educação inclusiva, mas como desafios que qualquer professor encontra quando se envolve na tarefa de educar. Os temas que mobilizaram as participantes foram:

- A pedagogia por projetos como possibilidade de participação dos alunos;
- Concepções sobre alfabetização;
- O erro escolar como um processo de construção do aluno;
- A mudança da organização do tempo escolar como favorecedora da avaliação positiva do aluno;
- A mudança da avaliação que deixa de ser quantitativa para ser qualitativa;
- Como trabalhar com grupos heterogêneos;
- Como trabalhar com turmas grandes;
- O desenvolvimento do trabalho em subgrupos.

Em conclusão, a experiência da Apae-Contagem demonstra que o perfil das demandas dos grupos de trabalho passou por um processo de transformação radical quanto ao entendimento do processo de incluir alunos com deficiência nas escolas comuns. A oportunidade que as diretoras, supervisoras e professoras tiveram em trocar as experiências, aproximar-se de teorias e refletir sobre as suas vivências foi substancial no sentido de dar-lhes a consciência de que receber, em suas classes, alunos indistintamente é um desafio possível.

As dificuldades são muitas e não podem ser negadas. Pelo contrário, é no enfrentamento delas e na busca de resolução dos problemas que surge é que se constrói o paradigma da educação inclusiva. Mantoan lança luzes para que avancemos nessa tarefa:

Uma escola que reconhece e valoriza as diferenças presentes em suas salas de aula, tem que se preocupar em trabalhar com conteúdos, de modo que possam ser aprendidos de acordo com a capacidade de cada um. Isso não significa que os professores têm de ensinar individualmente ou adaptar currículos para este ou aquele aluno, pois, afinal, a escola não ensina um por um, mas coletivamente. O aluno com deficiência mental e/ou dificuldades de

aprendizagem tem sua oportunidade de aprender, quando o professor acata o modo pelo qual ele aborda e responde às atividades que lhe são propostas. O aluno sem deficiência mental, por sua vez, não vai ter melhores ocasiões de apreender, ou seja, de reter aquilo que lhe foi ensinado, ainda mais se puder trabalhar em grupo e compartilhar o aprendizado ensinando os seus colegas de turma. (2003a, p. 31)

Já temos claro que o professor é um ator fundamental no cenário da educação inclusiva, entretanto não é o único responsável por esse valioso trabalho. O grupo estudantil de alunos sem deficiência, também deve se engajar nesse movimento. Santomé (2003) sugere a construção de um “projeto curricular antidiscriminatório” que seja capaz de comprometer os estudantes a lutarem por um mundo justo e democrático. A adoção explícita da luta contra a discriminação leva-los-á a “analisar e avaliar idéias e comportamentos humanos e os fatos que acontecem na vida cotidiana, tanto transmitidos pela mídia quanto os que nunca se transformaram em notícia, aplicando conceitos como justiça, equidade, imparcialidade” (idem, p. 217).

Assim sendo, os professores precisam: ajudar os alunos a perceberem e analisar situações implícitas de preconceitos e os seus efeitos nos diferentes segmentos sociais; criar a possibilidade de eles compreenderem as dimensões sociais da cultura; levar os alunos a perceberem que as tarefas escolares devem ser planejadas de tal forma que se deparem com experiências reais da comunidade a qual pertencem para que, entrando em contato com diferentes grupos sociais ou de desfavorecidos, possam refletir sobre as diferentes condições de vida do ser humano.

Esse autor diz que os currículos interferem dentro da escola, na seleção e condução dos conteúdos disciplinares. Existem instituições escolares que optam por um currículo que promove o pensamento crítico dos alunos, que transformam a escola em um espaço de análise e reflexão da realidade. Nesse ambiente é possível desenvolver um *currículo antidiscriminatório* em que apareçam vozes que até então não foram ouvidas no interior da cultura escolar. São vozes ausentes dos currículos que vigoram nas escolas tradicionais, voltados a atender as demandas do poder político e econômico das elites. Santomé (2003, p. 208) lista, então, as vozes ausentes dos currículos que serão ouvidas numa perspectiva de currículo antidiscriminatório. São elas:

- O mundo feminino;
- As culturas da infância, da juventude e da terceira idade;
- Os portadores de deficiências físicas e/ou psíquicas;

- As culturas gays e lésbicas;
- As classes trabalhadoras e o mundo das pessoas pobres;
- O mundo rural e o da marinha;
- As nações sem Estado;
- As etnias minoritárias ou sem poder;
- O Terceiro Mundo;
- Outras religiões e concepções atéias.

Preciso salientar, ainda, que a prática da inclusão não se reduz à sala de aula, mesmo porque nenhuma prática docente é realizada fora de um contexto amplo. Esse fato evidencia a necessidade de compreendermos diferentes aspectos que formam a rede da educação, que vão para além da prática do professor. Nessa malha, há que considerar os alunos, o currículo, a participação dos pais e da comunidade, as políticas públicas, a comunidade científica, entre outras.

Nesse ponto, ficou para mim da experiência da Apae-Contagem, que é possível ao professor avançar na maneira como lida com os alunos. Para tanto, depende da vontade política das instituições em promover, entre os professores, um espaço de troca, discussão e estudo, fonte de reflexão da sua prática. Isso significa dizer que se não houvesse na Apae-Contagem uma cultura de formação continuada dos professores, as mudanças poderiam não ocorrer. Um professor que reflete sobre o seu fazer e como fazê-lo, quando e por que o faz, torna-se cada vez mais participante. Dessa maneira, tende a não repetir os modelos já postos e consegue superar valores ultrapassados. Esse movimento ocorreu, primeiramente, no interior da Apae-Contagem; atualmente ultrapassa seus limites uma vez que uma de suas frentes de trabalho, hoje, volta-se a auxiliar os professores da escola comum a admitirem a convivência com a diferença. No entanto é necessário que se desenvolva na escola comum uma base curricular, como a sugerida por Santomé, antidiscriminatória. Isso significa redimensionar a função da escola e construir outro paradigma. Se não houver uma mudança de concepção político-pedagógica, a escola e os professores terão mais dificuldades em avançar nas suas iniciativas para incluir os alunos. Ou, ainda, poderão continuar com uma visão conservadora, homogeneizadora e, portanto, encaminharão suas iniciativas repetindo os valores excludentes que estruturam a escola. Por outro lado, com a sua prática, os professores, não obstante as dificuldades e contradições, têm mostrado um compromisso de levar adiante esse desafio - o sucesso do seu aluno no contexto escolar- criando práticas ainda que às avessas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a educação inclusiva é um projeto mundial que está em andamento no Brasil há quase cinco décadas. Nessa caminhada, o contexto escolar de Belo Horizonte e Contagem revelam que em termos de inclusão das pessoas com deficiência mental, podemos encontrar diversas práticas escolares. Algumas são favoráveis a essa proposta, mas os professores sentem-se incapazes de lidar com a diversidade dos alunos; outras apresentam resistências à presença de crianças e jovens com deficiência, sobretudo a deficiência mental. Ainda existem aquelas que mesmo estando disponíveis ao recebimento de alunos com deficiência mental, suas práticas pedagógicas apresentam contradições que levam a exclusão dos alunos. Esta pesquisa revelou-me que, em Belo Horizonte e Contagem, existem escolas particulares e públicas buscando formas de acolher os alunos com deficiência. No entanto, essas tentativas não têm se apoiado em uma proposta educativa consistente,⁵⁶ com objetivos claros, voltados à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Além do mais, as políticas públicas da educação têm sido regidas por leis contraditórias, que possibilitam interpretações dúbias e reforçam a idéia do ensino segregado, praticado nas escolas especiais. Como nenhuma ação se desenvolve no vazio, essa realidade tem implicações sérias na maneira pela qual o professor encaminha a sua prática. Assim, parece-me urgente compreender o que de fato está ocorrendo em termos da inclusão, que significado tem para o professor.

O contato com professores que recebem alunos com DM em escolas comuns revelou que, não obstante as dificuldades decorrentes das condições objetivas de trabalho, a maioria deles está mobilizado na busca de alternativas para a inclusão desses alunos, criando formas para enfrentar as contradições da prática.

⁵⁶ Trata-se de uma proposta em que os referenciais curriculares inseridos no Projeto Político Pedagógico favoreçam ao professor a conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade) e ele enquanto articulador do processo do ensino, tem a ação intencional de mobilizar o seu aluno para a aprendizagem significativa dos conhecimentos construídos pela cultura. Para essa mobilização do aluno é necessário que o professor considere as condições concretas de existência daquele e, partir de suas necessidades, interesses, experiências anteriores, nível de desenvolvimento cognitivo e perspectivas do que pode aprender com a ajuda do outro. Dessa forma, o professor poderá desenvolver uma prática pedagógica que chamo de consistente. Entretanto nenhuma proposta é consistente se não estiver relacionada a um projeto amplo de melhoria da qualidade do ensino.

Para Mantoan (2002, p.19) uma escola para oferecer um ensino de qualidade deve ser capaz de “ formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.”

Por outro lado, encontrei, ainda, professoras que demonstram completo despreparo no desenvolvimento das atividades e manejo de classe, sobretudo no que diz respeito à presença de alunos com deficiência. Assim, continuam acreditando que esses alunos deveriam estar nas escolas especiais, segregados da sociedade.

Nas iniciativas das professoras comprometidas com o desafio da inclusão ocorre o que convencionei chamar inclusão às avessas. As professoras centram sua atenção no aluno com DM e descuidam do restante da classe. Entendem que incluir significa garantir o aprendizado desse aluno de acordo com os padrões da escola, ou seja, realizar todas as tarefas, ser bom ouvinte, ter um caderno completo e caprichado, entre outras qualidades. Para tanto, uma delas criou uma organização em classe cercando esse aluno de todos os cuidados, dispensando-lhe uma atenção quase que exclusiva. Percebi aí que o encaminhamento de alternativas pedagógicas para a inclusão do aluno com DM envolve uma reorganização do processo de ensino, inserindo-o em um grupo fixo de apoio de colegas. Essa conduta não evidencia se o aluno consegue acompanhar o grupo ou se é o grupo que tem que esperá-lo, pois o tempo de duração das atividades é determinado pelo seu ritmo de aprendizagem. Essa situação favorece ao aluno com DM, pois as tarefas que lhe são propostas levam muito tempo para serem concluídas. Assim, o ritmo da aprendizagem da turma é ditado pelo ritmo do aluno com DM. E isso tem implicações sérias para o conjunto dos alunos que acabam por se dispersarem. Em decorrência, a sala de aula torna-se um ambiente tumultuado, os alunos não se envolvem nas atividades dispersam-se com outras ações, como brincar de figurinhas ou conversar com os colegas.

Não obstante esse excesso de zelo, percebi que não existe por parte das professoras uma percepção integral da capacidade do aluno que extrapole as paredes da sala de aula. Em vários momentos da pesquisa de campo, registrei que as professoras ignoram as situações de pátio, em que o aluno com DM é respeitado por seus colegas, dada a sua habilidade em uma brincadeira de figurinhas. Nessa brincadeira, ele atua com grande autonomia e desenvoltura, é esperto não deixa ninguém trapacear, discute as regras do jogo com seus colegas e geralmente ganha. Ao ignorar esse fato, as professoras impedem o exercício da autonomia que ele já demonstrou ter em outras situações.

Posto isso, a educação inclusiva adota como princípio básico a política de equidade alicerçada no reconhecimento e respeito à diferença. No entanto, a prática das professoras revela que elas assumem a postura de cuidar *da* deficiência e não *do* aluno. E, dessa maneira, adotam uma postura de discriminação e desigualdade no tratamento do aluno. As professoras ainda não conseguem pensar que, quando ensinam é para a turma toda e cada aluno se

apropriada do conhecimento à sua medida. Isto é, o ensino é coletivo e a aprendizagem é particular.

Presenciei, também, a tentativa de uma professora de trabalhar com a turma toda. Não prendendo-se a dar aulas expositivas, ela organizava dinâmicas que favoreciam a realização de atividades em pequenos grupos, demonstrava preocupar-se em criar estratégias que propiciassem a aprendizagem de seus alunos num clima interativo. Entretanto a atividade proposta não representou desafio para nenhum dos alunos. Nessas situações, o aluno com DM levou vantagem pois, ao contrário de seus colegas, concluiu a tarefa. Minha suposição é que, no afã de incluir esse aluno a professora elaborava atividades que não exigiam esforço cognitivo. Novamente fica em evidência a crença da inclusão escolar expressando uma concepção de tratamento diferenciado em relação aos outros alunos, sendo o aluno com DM a única referência para a professora.

A esse tratamento diferenciado, acrescento a importância que a professora dá ao acompanhamento dos pais às ações da escola. Tal presença é considerada como um fator decisivo na inclusão do aluno com DM. De fato, a participação da família é um aspecto fundamental nesse processo, a começar pela decisão de procurar a escola comum para que seu filho a frequente. Sem essa escolha não há educação inclusiva. Entretanto, estando o aluno na escola, toda a atenção se volta para ele no ambiente da sala de aula, os outros espaços escolares são esquecidos no processo educativo. Durante o período que frequentei aquela escola, ninguém se preocupou em me perguntar sobre as práticas que estavam sendo observadas. Se houve algum questionamento por parte da coordenação ou das outras professoras, esse recaía no aluno. Por mais que tenha enfatizado que a minha pesquisa incidia no trabalho docente, na visão da coordenação e professores da Escola X, a inclusão referia-se apenas ao aluno, o professor ficava fora desse processo. Assim a análise dessas práticas revelou-me o quanto a inclusão escolar, de uma maneira geral, ainda está centrada somente no aluno.

Para que o professor se sinta agente do processo de inclusão, é preciso dar visibilidade ao enfrentamento do desafio de incluir o aluno com DM em escolas comuns. Nesse processo, em primeiro lugar, os professores buscam alternativas pedagógicas para enfrentar às contradições presentes no seu cotidiano pedagógico. Alteram suas práticas, tomam iniciativas tendo em vista o aprendizado do seu aluno. Nessa medida, a pesquisa mostrou que nenhum professor foi indiferente à presença do aluno com deficiência. Mesmo os mais resistentes ao problema se sentiram incomodados e expressaram vontade de transformar a realidade. Isso é um bom sinal, pois o incômodo é o início da mudança. A meu ver, a

mudança educacional depende de dois aspectos importantes: a gestão escolar e as ações pedagógicas.

Em termos das ações pedagógicas, considero que as iniciativas dos professores geram saberes que precisam ser captados, sistematizados e estruturados teoricamente. Só assim, os novos saberes servirão de pistas para outros professores que se vêem diante do desafio da aprendizagem dos excluídos. Desse modo, parece-me fundamental o investimento na formação continuada – em serviço – desses professores. A riqueza da prática dos professores – sujeitos dessa pesquisa e a experiência da Apae-Contagem confirmam esse caminho. Estando os professores produzindo, ainda que às avessas, afloram alternativas de trabalho para a inclusão de alunos com DM em escolas comuns. Daí parece-me urgente valorizar esses saberes propiciando-lhes espaço para socializarem suas experiências e refletir acerca delas. Por seu turno, a experiência da Apae-Contagem demonstra, pela via da prática, que a troca de experiências e a reflexão sobre elas pode ser um caminho fecundo para a produção de novos conhecimentos mais articulados com as necessidades educacionais desse momento histórico.

Acrescento, ainda, que a educação inclusiva é o resultado de uma luta social que também prevê a construção de uma sociedade inclusiva. Por isso não basta apenas receber alunos com deficiência na escola comum, é preciso também criar estratégias para que todos os alunos, com deficiência ou não, possam aprender no mesmo espaço e no mesmo horário. Não se trata apenas de dispor de matrículas no sistema educacional, mas de garantir o direito de todos a uma aprendizagem que propicie o diálogo com outros saberes da sociedade. A pesquisa revelou que, além do cumprimento de dispositivos legais, é possível formar um indivíduo que possa desfrutar do direito de participar plenamente, à sua maneira, de todas as dimensões a ele devidas. Pela maneira como se dá a prática das professoras, a pesquisa aponta a necessidade de se reverem posturas, construir uma nova filosofia educacional, estabelecer outros referenciais, até então, não construídos, para a criação de uma nova escola.

As universidades públicas e privadas têm um papel relevante na construção desse novo paradigma, a elas cabe o papel de fomentar pesquisas sobre o tema da inclusão de uma maneira geral, das práticas docentes especificamente e da produção de material advindo desses estudos. Nenhuma mudança ocorre da noite para o dia, mas para que se concretize, torna-se urgente que sejam expressas todas as posições, convicções e críticas.

Há quem pense que a educação inclusiva propõe uma escola que parece impossível, nesse sentido, é preciso lembrar que para torná-la possível e compreensível é preciso ter

coragem e responsabilidade para enfrentar o imprevisível e o desconhecido. Há muito que se perguntar e pesquisar. Com efeito, meu trabalho indica apenas uma face do tema. Outras virão para fortalecer esse debate.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Sérgio H. *Nem cidadãos, nem seres livres: o dilema político do indivíduo na ordem liberal-democrática*. Dados, v.28, nº 1, pp. 5-25
- ALVES-MAZZOTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, Simone G. (CEUNIFRAN), BAPTISTA, Cláudio R. (PPGEDU-UFRGS), MÜLLER, Lourdes I. (UFRGS)- *As diferenças vão à escola...interatividade, individualização e formação de professores*. 23ª Reunião Nacional da Anped, Caxambu, 2001.
- APAE-Contagem. *Projeto Político Institucional*. Belo Horizonte, Armazém de Idéias, 2002.
- ARAÚJO, José Carlos S. *Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos oprimidos*. In Sala De Aula, Que Espaço é Esse? Regis de Moraes (org.), Campinas, Papirus, 1986.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Juarez Dayrell (org.), Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.
- _____. *Ofício De Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- BAPTISTA, Cláudio R. *Integração e autismo: análise de um percurso integrado*, in Autismo e Educação – Reflexões e Propostas de Intervenção. Baptista, Cláudio R. Bosa, Cleonice & Colaboradores. Porto Alegre, 2002.
- _____. *A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações*. Apresentado na 22ª reunião da Anped, Caxambu, 1999.
- BARBOSA, Beatriz G. de Sousa; SILVA, Dagmar A.; ALVES, Suely da P. *Educação inclusiva: A inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino*. Pesquisa de observação participante da disciplina Prática de Ensino III do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, 2001.
- BATISTA, Cristina.A.M. *A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2002, PUC/Minas – Gestão das Cidades – Tese de Mestrado
- BENEVIDES, Maria. V. de M. *O desafio da educação para a cidadania* in Diferenças e Preconceito Na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas. Julio Groppa Aquino (org.), São Paulo, Summus, 1998.
- BOBBIO, Norberto. *A Era Dos Direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 13ª Tiragem, Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. MEC. Lei 4.024/61 de 20/12/61. *Lei de Diretrizes para a educação nacional*.
- BRASIL. MEC. Lei 9.394/96 de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e bases para a educação*

nacional.

-BUENO, José.G.S. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação Do Aluno Diferente*. São Paulo:EDUC, 1993.

-_____ *Práticas Institucionais e Exclusão Social Da Pessoa Deficiente* in Educação Especial em Debate, Conselho Regional de Psicologia – Casa do Psicólogo/ CRP – 6ª Região, São Paulo, 1997.

-_____ *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas?* (on line). Disponível em <http://www.educacaoonline.com.br> [consulta: 20/12/2002].

-CARVALHO, Rosita E. *Inclusão escolar: desafios* in Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1.,1999, Belo Horizonte. Anais...pp. 45-60. PUC Minas. Anais - Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

-COLL, César. *Aprendizagem Escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

-_____ et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo, Ática, 1996.

-CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Declaração de Salamanca. Salamanca/Espanha, 1994.

-CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração de Jomtiem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

-CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. Convenção da Guatemala. Guatemala, 1999.

-CORRÊA, Rosa M. *Dificuldades no aprender: Um outro modo de olhar*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

-CURY, Carlos R J. *Direito à Diferença: Um Reconhecimento Legal*, in Educação em Revista, Belo Horizonte, Nº 30, Dez/99.

-FERREIRO, Emília. *Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 95).

- FILHO, José F.B. *Inclusão. Uma revolução na saúde*. Rio de Janeiro, WVA, 1999.

- FRANÇA, Júnia L. et all. *Manual para Normalização der Publicações Técnico-Científicas*. 6ª edição, Belo Horizonte, UFMG, 2003.

-FREIRE, Madalena (et. Al) *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.

- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.
- _____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- _____. *A Importância do ato de ler - Em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*. Relatório final. Belo Horizonte, Game/FaE/UFMG, 1998.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- GIANNINI, B., Xavier, H. *87 Desempregados a cada hora*, in: Jornal Estado de Minas. Caderno Economia. Belo Horizonte, 23 de junho de 2003.
- integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.
- GLAT, Rosana e et all. *Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*, in Integração, Ano 14, nº 24/2002. SEESP/MEC.
- GOFFREDO, Vera L. F S de. *Integração ou segregação? Eis a questão!* in A Integração de Pessoas Com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, 1997.
- GOUVÊA. A.F. *Política educacional e construção da cidadania*, in Novos Mapas Culturais – Novas Alternativas Educacionais. Silva, L.H.; Azevedo, J.C. de; Santos, E. S. dos. (orgs.), Porto Alegre, Sulina, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HORTA, J. S. *Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar*. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, n.104, jul.1998.
- KAUCHAKJE, Samira. *Inclusão: Uma Perspectiva Social E Da Conquista dos Direitos*, in M.T.E. Mantoan, J.R. Oliveira, A.A.F. Quevedo, Mobilidade, comunicação e educação:desafios à acessibilidade, Rio de Janeiro, WVA, 2000.
- KUPFER, Maria C. *Freud e a Educação: O Mestre do Impossível*. São Paulo, Scipione, 1989.

- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Lana Mara Siman (Adap.), Porto Alegre, Editora UFMG e ARTMED, 1999.
- LIMA, Elvira S. *Ciclos de Formação – uma reorganização do tempo escolar*. Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, São Paulo, Sobradinho 107 Editora, 1998
- _____ *Quando a criança não aprende a ler e a escrever*. Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, São Paulo, Sobradinho 107 Editora, 2002b.
- LIMA, Priscila A. e SILVA, Adailton, C. da. *A cada dia uma vitória – Enfrentado os obstáculos*. UFMG/FAE, 2002.
- LIMONCIC, F. CARVALHO, I. HERINGER, R. *As Várias Faces da Exclusão*. Democracia 105. Agosto/setembro 1994.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MACEDO, Lino. *Fundamentos para uma Educação Inclusiva*. (on line). Disponível em <http://www.educacaoonline.com.br> [consulta: 30/08/2002]
- _____ *Ensaaios Construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- _____ et al. *Aprender com Jogos e Situações-Problema*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2003 a, Ministério Público Federal.
- _____ Prefácio In: *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Peter Mittler. Porto Alegre, Artmed, 2003b.
- _____ *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, Moderna, 2003c.
- _____. *Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)*. In Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Dalva E. G. Rosa e Vanilton C. de Souza (orgs). Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas redondas do XI Endipe, realizado em Goiania-Goias, em maio de 2002. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- _____. *Ensinando a turma toda*. In Pátio, nº 20, (18-23), Fev/Abril 2002.
- _____. (Org.) *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. São Paulo, Memnon, 2001.
- _____, J.R. Oliveira e A.A.F. Quevedo(orgs). *Mobilidade, comunicação e educação: desafios à acessibilidade*. Rio de Janeiro, WVA, 2000.
- _____, et all. *A Integração de Pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão*

sobre o tema. São Paulo, Memnon, 1997.

- _____ *Ser Ou Estar, Eis A Questão: Uma tentativa de explicar o que significa déficit intelectual*. In Pró-Posições, Vol.5 nº 2 [14]. Jul.1994.

- _____ *Compreendendo a Deficiência Mental – Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo, Scipione, 1989

- MARQUES, Luciana P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2001

- _____ *Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções*. Juiz de Fora: UFJF. Apresentado na 23ª reunião da Anped, Caxambu, 2000.

-MARTINS, Pura Lúcia O., *Didática Teórica – Didática Prática*. São Paulo, Ed. Loyola,1993.

-MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo, Pioneira, 1982.

- _____ *Educação Especial No Brasil: História E Políticas Públicas*. 3.ed.- São Paulo, Cortez, 2001.

-MONTEIRO, M. H. *A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem sucedidas*. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, 2000.

-MOUSSATCHÉ, Anna Helena. *Diversidade e Processo de Integração*. In A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Mantoan (org.), São Paulo, Memnon, 1997.

-MRECH, Leny M. *O que é educação inclusiva?*,in Revista Integração, nº 20 pp 37-40, SEESP/MEC, 1998.

-NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 2001

-NÓVOA, Antônio (Org). *Os Professores e Sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

-OLIVEIRA, Marta K.de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Editora Scipione, 1993.

-PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental:Da superstição à ciência*. São Paulo, T.A.Queiroz, 1984.

-REGEN, Mina et al. *Uma creche em busca da inclusão*. São Paulo, Memnon, 1998.

-REGO, Teresa. C. R. *Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais* in Diferenças e Preconceito Na escola – Alternativas Teóricas

- e Práticas. Julio Groppa Aquino (org.), São Paulo, Summus, 1998.
- _____. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- REVISTA NOVA ESCOLA, *A inclusão que funciona* (pp. 43-47). Ano XVII, nº 165/setembro 2003.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SANTOS, Mônica P.dos; ALVES, Renata V.; GONZAGA, Sandra A. *Educação especial: redefinir ou continuar excluindo?*, in Revista Integração, Ano 14 Nº 24/2002. p. 30-33 MEC – Secretaria de Educação Especial.
- SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: Proposta Curricular – Referências norteadoras*. Belo Horizonte, 1995
- _____. *Revista Rede de Trocas Inclusão Escolar*, CAPE, 2000.
- _____. *Cadernos da Escola Plural: O Especial na Educação: a experiência de Belo Horizonte*. CPP- 2000.
- SEVERINO, Antonio J. *Filosofia da Educação – construindo a cidadania*. São Paulo, FTD, 1994.
- SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar: O problema Escolar e de Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz T da. *A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado*. Revista Espaço, n. 8, dezembro de 1997. INES/MEC
- SPOSATI, A. *Mínimos Sociais e Seguridade Social: Uma Revolução da Consciência da Cidadania. Serviço Social e Sociedade*, v. XVIII, n. 55, p. 9-39. 1997.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*, in Revista Brasileira de Educação, nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.
- TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. *Aprendendo a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Tradução Ana Maria Machado Neto. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- TEODÓSIO, Armindo S. S., BATISTA, Cristina A. M., GIVISIÉZ, Lucas J.V.B. *Gestão Inclusiva*. Belo Horizonte, Armazém de Idéias, 2003.

-VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13ª ed. São Paulo, Libertad, 2002.

-VIEIRA, Antônia M. A; FARIA, Júnia R. de; ABREU, Kátiuscia V. de; LUIZ, Luciana R.; LUIZ, Monica P.; ARAÚJO, Rosângela M. P. *A inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino*. Pesquisa de observação participante da disciplina Prática de Ensino III do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, 2001.

-VIEIRA, Dilma F. *Segregação, Integração, Inclusão: Trajetórias Escolares do “Aluno Especial”*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Tese de Mestrado).

- VISSER, J. (1993) *Differentiation: Making it Work*. Tamworth: NASEN

-WISE, Liz e GLASS, Chris. *Trabalhando com Hannah: Uma criança especial em uma escola comum*. Porto Alegre, Artmed, 2003.